

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR

MIRIANA PEREIRA DE SOUZA GARCIA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

CURITIBA  
2018

MIRIANA PEREIRA DE SOUZA GARCIA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Veronica Branco

Curitiba  
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS MARIA  
TERESA ALVES GONZATI, CRB 9/1584  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)

Garcia, Miriana Pereira de Souza.

A formação de professores da educação em tempo integral:  
desafios e possibilidades / Miriana Pereira de Souza Garcia. –  
Curitiba, 2018.

201 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Veronica Branco

1. Educação – Formação de professores. 2. Escolas de tempo  
integral. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

CDD 378.12

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **MIRIANA PEREIRA DE SOUZA GARCIA**, intitulada: **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Agosto de 2018.

  
VERONICA BRANCO(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV(UFPR)

  
JOE DE ASSIS GARCIA(UTP)



Algumas mães preferem anular-se devido a maternidade, eu escolhi permitir-me viver os meus sonhos juntamente com os meus filhos. Por isso dedico esta dissertação a eles, Douglas Rafael e Maria Luiza, que foram compreensivos e amáveis durante o tempo que estive desenvolvendo este trabalho.

Também dedico ao meu Esposo, Douglas, professor, amigo e companheiro que me apoiou em todos os momentos com palavras e gestos de incentivos, me motivando e orando por minha vida em momentos de dificuldades.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela sua infinita misericórdia em me oportunizar viver esta experiência do Mestrado, por me guiar e sustentar em todos os momentos.

A minha professora Orientadora Dra. Veronica Branco que me acolheu e me presenteou com os seus ensinamentos e sua visão de mundo.

A professora Dra. Sônia Hacemiv e ao professor Dr. Joe Garcia que muito gentilmente aceitaram o convite de participar da minha banca e enriqueceram meu trabalho com as suas contribuições.

Agradeço novamente ao professor Dr. Joe Garcia, que me acolheu na Universidade Tuiuti do Paraná, onde pude conhecer a linda experiência de Reggio Emília, a qual marcou meu olhar, meu saber e meu fazer pedagógico.

Aos professores da Universidade Federal do Paraná, os quais tive o prazer de conhecê-los e aprender com eles.

As escolas participantes, por meio das pessoas dos gestores, pedagogas e professores que me acolheram carinhosamente ao seu universo escolar e compartilharam um pouco das suas experiências comigo.

A Secretaria de Educação do Paraná, em especial as Diretoras dos Estabelecimentos de Ensino, nos quais trabalhei durante estes dois anos de curso, onde me apoiaram e foram compreensivas comigo: Marlene Ruske, Viviane Ap. Ferreira, Laugenice Gerber, Jacqueline Souza Cunha e Valdete M. A. Bormann.

Aos colegas do Mestrado, os quais nos apoiamos uns aos outros durante os dois anos de caminhada, onde compartilhamos conhecimentos, experiências, amizades, angústias e (in) decisões. Em especial a minha amiga/ irmã Lilia, presente do mestrado em minha vida, pela amizade, companhia nas viagens e por compartilhar comigo sua vida e experiência profissional, aprendi muito com ela! Aos amigos Graciela, Cliciê, João e Flavia nos quais encontrei alento e cumplicidade.

As minhas amigas Flávia, Neriane e Claudia que acreditaram no meu potencial e que durante um café e outro alegraram meu dia, agradeço pela amizade e carinho.

Ao pastor Adair Afonso Tourinho e sua esposa Mirian que me cobriram de orações, pedindo a Deus que me ajudasse a prosseguir e concluir.

A minha grande família que tanto me apoiou e acreditou no meu sonho e

muitas vezes sonharam juntamente comigo. Em especial aos meus pais, Osni e Elizabeth, que foram minhas fontes inspiradoras de vida, meu porto seguro nas horas difíceis e que muito oraram por minha vida. Aos meus segundos pais Amadeu e Marilene, os quais considero muito mais que sogros, agradeço pelas palavras de incentivo, orações e cuidados comigo e meus filhos. As minhas irmãs Adriana e Miriam que sempre acreditaram em mim e me apoiaram nesta jornada. A minha cunhada Deize e seu esposo Eliezer, aos meus cunhados João e Marcelo e aos meus sobrinhos, todos incentivadores deste sonho.

Ao meu esposo Douglas, por seu amor, paciência e sabedoria.

Aos meus filhos Douglas Rafael e Maria Luiza que me amam incondicionalmente e da mesma forma eu os amo.

Encerro os agradecimentos, afirmando que todas pessoas as quais citei foram muito importantes para a conclusão desta dissertação, sem elas com certeza não teria conseguido concluir. Muito obrigada por me completarem.

A vida é um dos deveres que nós trouxemos para fazer em casa.  
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...  
Quando se vê, já é 6ª feira...  
Quando se vê, passaram 60 anos...  
Agora, é tarde demais para ser reprovado...  
E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,  
eu nem olhava o relógio.  
Seguia sempre, sempre em frente...  
E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

Mario Quintana



## RESUMO

Destaca os eventos de formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental da Rede Estadual do Paraná, propondo-se a investigar os eventos de formação continuada dos professores da educação em tempo integral. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo que a população foi constituída por duas Instituições de ensino, uma que iniciou a implantação em 2013 e outra em 2017, os participantes da pesquisa foram professores, pedagogos, direção escolar e coordenação do departamento de Educação Integral da Secretaria de Educação do Paraná (SEED/PR). Para a obtenção dos dados optou-se pelo uso de questionário para a coordenadora da SEED/PR, entrevistas semi estruturadas aplicadas aos professores, pedagogos e direção escolar, observações dos eventos de formação previstos em calendário escolar de 2018 e observações do cotidiano escolar. A análise de conteúdo foi dividida em categorias e subcategorias, sendo elas: Formação continuada; Formação e cotidiano escolar; Sugestões de eventos de formação continuada; Organização pedagógica; Conceitos relacionados à Educação em Tempo Integral; Condições das vivências no espaço escolar; Relação: Tempo e aprendizagem. Os dados mostram que os eventos de formações continuadas necessitam avançar na consolidação de políticas públicas de formação continuada específicas para os professores da Educação em Tempo Integral. Também se destaca que a pesquisa tornou possível apontar que a formação de professores para a Educação em Tempo Integral nos leva às seguintes reflexões: a) A ampliação da jornada escolar não possui relevância apenas para os estudantes, mas também diz respeito ao docente e sua jornada de trabalho; b) A formação continuada deve ser pensada no viés da prática reflexiva teórico - crítica; c) Necessidade da criação de políticas públicas estaduais para a formação continuada dos professores das Escolas de Tempo Integral – Ensino Fundamental Anos Finais; d) A formação continuada deve elucidar especificidades da educação integral, de modo que a aprendizagem seja o objetivo principal da ampliação da jornada escolar; e) A democratização da educação e da gestão escolar configure-se como uma necessidade nos contextos escolares, em especial para que a Educação em Tempo Integral consolide-se e torne-se legítimo.

Palavras-chaves: Formação continuada. Educação em Tempo Integral. Formação reflexiva – crítica. Tempo e Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

It highlights the events of continuing education offered to teachers who work in Integral Education in Elementary School of the Paraná State Network. Proposing to investigate the continuing education events of full-time teachers of education. It is a qualitative research, and the population was constituted by two teaching institutions, one that began implementation in 2013 and another in 2017, the participants of the research were teachers, pedagogues, school management and coordination of the Department of Integral Education of the Department of Education of Paraná (SEED / PR). To obtain the data, a questionnaire was used for the SEED / PR coordinator, semi-structured interviews applied to teachers, pedagogues and school management, and observations of the training events planned for the 2018 school calendar and observations of school daily life. The content analysis was divided in categories and subcategories, being: the organization and planning of the Education in Integral Time; the continuing training events for the teachers of the Integral Education and how the teachers would like them to be organized; participants' conceptions about Integral and Integral Education, which integral Education represents for the participating Institutions. The data show that continuing training events need to move forward in the consolidation of public policies for continuing education specific to Full Time Education teachers. It is also worth noting that the research made it possible to point out that the formation of teachers for Integral Education brings us to the following reflections: a) The extension of the school day is not only relevant for students, but also concerns the teacher and his working day; b) Continuing education should be thought of in the bias of the theoretical - critical reflexive practice; c) the need for the creation of state public policies for the continuing education of the teachers of the Integral Schools - Final Years; d) continuing education should elucidate the specificities of integral education, so that learning is the main objective of extending the school day; e) The democratization of education and school management is a reality in school contexts, for the educational process, especially in Integral Education, to consolidate and become legitimate.

Key-words: Continuing education. Integral Education. Reflexive formation - criticism. Time and learning.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	QUADROS – QUE PENA, QUE TAL? QUE LEGAL!.....	105
FIGURA 2 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 15/02/18.....	107
FIGURA 3 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 15/02/18.....	107
FIGURA 4 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 15/02/18.....	108
FIGURA 5 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 15/02/18.....	108
FIGURA 6 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.....	110
FIGURA 7 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.....	111
FIGURA 8 -	SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.....	111

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....</b>	20
<b>QUADRO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: BANCO DE DADOS SCIELO.....</b>	21
<b>QUADRO 3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA CAPES.....</b>	22
<b>QUADRO 4 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR: BANCO DE DADOS SCIELO.....</b>	24
<b>QUADRO 5 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA CAPES.....</b>	26
<b>QUADRO 6 – FORMAÇÃO CONTINUADA: BANCO DE DADOS SCIELO.....</b>	27
<b>QUADRO 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....</b>	28
.....	
<b>QUADRO 8 – FORMAÇÃO VOLTADA A IMPLANTAÇÃO DA ETI NAS ESCOLAS.....</b>	66
<b>QUADRO 9 – FORMAÇÃO DA ETI E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA.....</b>	69
<b>QUADRO 10 – SUGESTÕES SOBRE OS EVENTOS DE FORMAÇÃO.....</b>	72
<b>QUADRO 11 – ESPAÇO, TEMPO E CURRÍCULO DA ETI.....</b>	75
<b>QUADRO 12 – CONCEPÇÃO DE ETI NA VOZ DAS ESCOLAS.....</b>	81
<b>QUADRO 13 – AVALIAÇÃO DA ETI.....</b>	87
<b>QUADRO 14 – MOTIVOS DA ADESÃO DA ETI E AS REPRESENTAÇÕES.....</b>	90
<b>QUADRO 15 – CONTEXTO DA ETI NO</b>	94



PARANÁ.....	
<b>QUADRO 16 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA VOZ DA SEED/PR.....</b>	<b>98</b>
<b>QUADRO 17 – AVALIAÇÃO DA ETI PELA SEED/PR.....</b>	<b>10</b>
<b>QUADRO 18 – QUADRO DE RESPOSTAS: QUE PENA!.....</b>	<b>10</b>
<b>QUADRO 19– QUADRO DE RESPOSTAS: QUE LEGAL!.....</b>	<b>5</b>
<b>QUADRO 20 – QUADRO DE RESPOSTAS: QUE TAL?.....</b>	<b>10</b>
	<b>6</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>AMSUL</b>	- ÁREA METROPOLITANA SUL
<b>APMF</b>	- ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS
<b>CAIC</b>	- CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL A CRIANÇA E AO ADOLESCENTE
<b>CETI</b>	- CENTRO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
<b>CEP/SB</b>	- COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA.
<b>CIEP</b>	- CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO POPULAR
<b>CELEM</b>	- CENTRO DE LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA..
<b>EPI</b>	- ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA.
<b>ETI</b>	- EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
<b>DCE</b>	- DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
<b>DCN</b>	- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
<b>IDEB</b>	- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
<b>LDB</b>	- LEI DE DIRETRIZES E BASE NACIONAL
<b>MEC</b>	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
<b>NRE</b>	- NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
<b>PPC</b>	- PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR
<b>PPP</b>	- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
<b>PUC</b>	- PONTIFÍCIA CATÓLICA DO PARANÁ
<b>SEED</b>	- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
<b>SECAD</b>	- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE.
<b>SEDUC/PI</b>	- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ.
<b>TCLE</b>	- TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
<b>UERJ</b>	- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
<b>UFPR</b>	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
<b>UFPRGN</b>	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
<b>UFRGS</b>	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
<b>UFPI</b>	- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.
<b>UFSC</b>	- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.
<b>UNESPI</b>	- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.

**UNICRUZ** - UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA.

**UNIVALI** - UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. ABORDAGEM TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
2.1. REVISÃO SISTEMÁTICA.....	19
2.1.1. Mapeando as pesquisas encontradas .....	21
2.2. REVISÃO INTEGRATIVA: CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	30
2.2.1. Educação em Tempo Integral: o que é, para quem e por que mais tempo na escola? ..	30
2.2.2. Currículo e Educação em Tempo Integral .....	33
2.2.3. Construindo tempos e espaços significativos.....	37
2.3. FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL .....	42
<b>3. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO .....</b>	<b>54</b>
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	54
3.1.1. Fases da Pesquisa .....	54
3.2. SOBRE A METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	55
3.3. SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA .....	57
3.4. SOBRE O PERFIL DAS INSTITUIÇÕES .....	58
3.5. SOBRE O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	61
<b>4. ENCAMINHAMENTO DA ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>62</b>
4.1. ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA ETI .....	63
4.2. AS FALAS DAS ESCOLAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL ...	64
4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PELA SEED/PR.	92
4.4. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES.....	101
4.5. COMPARANDO OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	120
4.6. OS EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL .....	128
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>147</b>



## 1. INTRODUÇÃO

*Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;  
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;  
Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantejar, e tempo de dançar;  
Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;  
Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;  
Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;  
Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.  
(Eclesiastes 3: 2-8.)*

Assim como o desenrolar da poesia, a leveza das palavras, a sutileza das intenções, a interpretação das subjeções, assim é o tempo: controverso, dialógico, abstrato. Curto demais para atividades diárias e demasiadamente longo para intermináveis intervalos de silêncios.

Comparando-se a poesia e o tempo com o ser humano, percebe-se que este também é volátil, surpreendente, criativo e comporta ciclos, sejam eles: de vidas, de experiências ou vivências. Assim, desta mesma forma se coloca a pesquisadora desta dissertação: mulher, mãe, esposa, professora, pedagoga, cidadã, múltiplas funções em uma só personalidade, em um só “Tempo”.

Neste enredo, surge um dos pilares da Educação em Tempo Integral: o (re) pensar sobre “os tempos”. Quando uma escola ou rede de Ensino propõe-se em ampliar a jornada escolar, significa que ela está aberta para diálogos e (re) planejamentos, tanto dos espaços escolares, da construção de um currículo que atenda os objetivos da Educação em Tempo Integral, quanto dos “tempos” em que os sujeitos da escola estão submetidos.

Amparada por diversos aportes legais, a ampliação dos tempos escolares tem mostrado-se uma forte tendência para a educação do século XXI, pois tem se percebido que o tempo de quatro horas de aula por dia não são suficientes para os cumprimentos das funções sociais da escola.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205º orienta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, no Artigo 206º, Inciso VI prevê a “gestão democrática do ensino público” e no Artigo 227º ressalta que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, (...)”. (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente 9089/1990, no artigo 53º orienta que “toda criança e adolescente têm direito a uma educação, e que esta o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e qualificando-o para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1990). Também, no artigo 59º prevê que os municípios, estados e União “devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer”. (BRASIL, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 no artigo 34º indica que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172/ 2000, tem como objetivo elevar os níveis de escolarização da população, melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades sociais. Prevê a garantia do Ensino Fundamental obrigatório, entre suas prioridades estão às escolas de tempo integral para as camadas sociais menos favorecidas. Na meta 18, existe a proposição do atendimento progressivo em tempo integral para as crianças de 0-6 anos. (BRASIL, 2000). (BRASIL, 2000).

A Lei 11.494/ 2007 e o Decreto 6.253/2007 prevê o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), referem-se a um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado por recursos oriundos dos impostos e transferências entre estados. (BRASIL, 2007).

A Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas em contraturno. (BRASIL, 2007).

A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 estabelece o piso nacional do magistério. Para professores que têm carga horária mínima de 40 horas semanais e

formação em nível médio (modalidade curso normal) não podendo receber menos do que o valor previsto no Piso Nacional. Bem como estabelece que 1/3 das 40 horas seja dedicada ao estudo e planejamento das atividades pedagógicas. (BRASIL, 2008).

O Decreto federal nº 7083 de 27 de janeiro de 2010 indica no artigo 1º, a instituição do Programa Mais Educação com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010).

Posteriormente foi instituída a Portaria 873, de 1º de julho de 2010 que garante o financiamento da educação integral. (BRASIL, 2010).

Ainda as Diretrizes Nacionais da Educação Básica de 2013 reforçam a importância e a consolidação da educação em tempo integral enquanto política pública nacional. (BRASIL, 2013).

Em 2014, o Plano Nacional da Educação estabelece na VI Meta a obrigatoriedade de oferta de Educação em Tempo Integral para 25% dos alunos, em 50% das escolas públicas até o final da década, 2023. (BRASIL, 2014).

Ainda as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas – jun/2015 estabelece a formação inicial e continuada para os professores, bem como a valorização dos profissionais do magistério. Com relação ao “tempo” do professor, as Diretrizes preveem espaços e tempos dentro da carga horária de trabalho do professor para que o mesmo possa refletir sobre a sua prática docente, usufruir de formação continuada de qualidade. Também prevê que o professor tenha condições que assegurem sua jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2015).

A Educação em tempo integral tem em sua essência a intencionalidade de proporcionar aos alunos a ampliação de possibilidades e oportunidades de aprendizagens efetivas. Porém, a ampliação da jornada escolar por si só não garante a construção do conhecimento, por isso Arroyo (2012, p. 33) alerta para o fato de que as escolas não devem cair no fatídico erro de oferecer “mais da mesma escola” aos alunos. Sendo assim, maior carga horária não significa fazer mais e sim fazer diferente, de diversas formas e vezes. É encontrar espaços em uma grade curricular fragmentada, para inovar e promover o diálogo entre os conhecimentos.

A partir do cotidiano escolar de um Colégio Estadual que oferece a Educação

em Tempo Integral para o Ensino Fundamental Anos Finais constitui-se o contexto desta pesquisa. Na posição de pedagoga deste Estabelecimento de Ensino, a pesquisadora pode acompanhar e participar do processo de implantação gradativa da ampliação do tempo escolar.

No ano de 2013, o Colégio e mais vinte e oito escolas estaduais assumiram efetivamente o desafio da implantação da Educação em Tempo Integral (ETI), turno único no Estado do Paraná. Contudo a ETI não era uma novidade, pois já possuía uma longa caminhada construída em torno de atividades de contraturno.

Essas ações pedagógicas faziam parte do Programa de Atividades Complementares Estaduais onde eram oferecidas atividades de contraturno como o Xadrez, Empreendedorismo, Sala de Apoio Educacional de Matemática e Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Aprofundamento em Língua Portuguesa para o Ensino Médio, além de Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) - Espanhol para toda a comunidade escolar.

Pode-se considerar que as atividades de contraturno desenvolvidas no Colégio foram predominantemente indutoras nos processos de aceitação por parte da comunidade escolar e implementação por parte do Estado. No ano de 2012 houve a idealização e o planejamento do Programa pela comunidade escolar, surgindo neste período à necessidade de um aprofundamento de estudos relacionados às questões ligadas a Educação em Tempo Integral.

Em 2013, começou o interesse da pesquisadora pela Educação em Tempo Integral (ETI), sendo influenciada principalmente por três aspectos: o primeiro pelo estudo e compreensão dos objetivos da ETI e sua essência; o segundo por perceber o diferencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural das crianças que participavam da ampliação do tempo escolar com relação às crianças que estavam no tempo “regular”, pois como a implantação foi gradativa, tiveram-se no mesmo espaço escolar turmas com diferentes tempos escolares. O terceiro fator foi à observação da doação, da motivação e o comprometimento da maioria dos profissionais envolvidos no Programa.

Com o passar do tempo, os desafios começaram a surgir nesta jornada da Educação em Tempo Integral. Desafios relacionados à organização dos espaços, desafios dos currículos engessados na burocracia e nas mentes, desafios na administração dos diversos tempos, desafios na formação continuada dos



professores. Em fim, desafios com as pessoas que faziam acontecer à proposta como, por exemplo: os pais que precisavam compreender que a escola era em turno único e não contraturno; os alunos que precisavam adaptar-se ao novo ambiente que não as de suas casas, sendo que esta adaptação envolvia dores de cabeça, dores de barriga, principalmente com as crianças dos sextos anos que passavam por transição de níveis (anos iniciais para os anos finais), de escola e de troca de rotina escolar e familiar; os professores, pedagogos e direção escolar que precisavam compreender e acreditar na proposta da Educação em Tempo Integral.

Os desafios da ETI aguçaram a curiosidade e a motivação em estudá-la, principalmente a formação que envolve os docentes, o conflito tornou-se fecundo, conforme Morin (2002). Os conflitos motivaram a pesquisadora a buscar, no Mestrado Profissional, respostas às muitas indagações que surgiram nestes anos de caminhada com a Educação em Tempo Integral.

Dentre os diversos desafios encontrados no dia a dia escolar, houve um que se destacou: a dificuldade em promover um currículo integrado durante a ação docente, no primeiro ano da ETI. Verificou-se um esforço dos profissionais envolvidos na busca pela integração, contudo nos demais anos do programa este foco foi perdendo-se nos espaços da escola. Estaria esta perda atrelada à rotatividade entre os profissionais da educação na escola? Pois os professores do primeiro ano da ETI receberam formação continuada para poderem desenvolver o trabalho. Enquanto que os profissionais dos anos subsequentes receberam formações superficiais com relação aos colegas do primeiro ano.

Desta forma, observou-se a necessidade de repensar a Formação continuada dos professores, sendo à questão norteadora da pesquisa: Como se caracteriza o processo de formação continuada de professores, que atuam na Educação em Tempo Integral – turno único, da Rede Estadual do Paraná no Ensino Fundamental Anos Finais?

Esta pesquisa propôs como objetivo geral: Investigar os eventos de formação continuada dos professores da Educação em Tempo Integral sob a ótica das escolas e da SEED/PR.

Como objetivos específicos:

- Identificar as características dos processos de formação continuada dos professores da Educação em Tempo Integral da SEED/PR.

- Investigar o planejamento da formação continuada e as relações dos elementos constitutivos da ETI: dimensões de espaço, tempo e currículo;
- Identificar os eventos de formações continuadas e os subsídios para a organização e planejamento das atividades escolares das escolas pesquisadas;
- Identificar as concepções dos professores e equipe de gestão técnica pedagógica sobre a Educação em Tempo Integral;
- Identificar os eventos de formação continuada nas escolas que já oferecem a jornada ampliada a mais de dois anos;
- Verificar os eventos de formação continuada específica para escolas que iniciaram a oferta da Educação em Tempo Integral em 2017;
- Avaliar junto aos professores a contribuição da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e se as formações atendem as suas reais necessidades pedagógicas;
- Verificar a participação dos professores e pedagogos na organização e planejamento da Educação em tempo Integral.

Sendo assim, esta pesquisa teve como ponto de partida a hipótese que a formação de professores da Educação em Tempo Integral deve ser diferenciada das demais formações, pois a ampliação da jornada escolar possui especificidades e contextos diferentes das escolas de tempo tradicional.

Acredita-se que esta pesquisa contribua com o planejamento dos eventos de formações continuada para os professores da Educação em Tempo Integral e que estas venham a refletir no cotidiano das escolas que aceitaram o desafio da ampliação da jornada escolar e o compromisso com a aprendizagem de seus alunos.

## 2. ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.1. REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão sistemática foi realizada com o objetivo de refletir sobre pesquisas já realizadas sobre o tema a ser estudado, analisando e identificando pontos em comum das pesquisas encontradas com a questão que é o objeto dessa investigação. Para a busca de artigos, dissertações e teses que cercam minha pesquisa foram utilizadas as bases de dados eletrônicas da SciELO, Periódicos da Capes e Banco de Teses da Capes.

Foram definidas três palavras-chaves: “Educação Integral”, “Integração Curricular” e “Formação Continuada” para realização das buscas nos bancos de dados, sendo que se buscaram conceitos mais próximos ao objeto de estudo e que fossem “sensíveis o suficiente para acessar adequadamente o fenômeno, indicando um número representativo de trabalhos”, conforme orientações de Koller, Couto & Hohendorff (2014, p. 61).

Após a definição da pergunta científica e a escolha das palavras-chaves, foram elencadas estratégias de buscas, seleções e exclusões. O processo de revisão sistemática foi iniciado entre os meses de abril e maio de 2017, tendo os seguintes critérios de seleção e exclusão dos trabalhos: por período de publicação, sendo escolhidas as produções dos últimos dez anos, 2007 – 2017; seleção pelo título, buscando-se por proximidades; seleção pelo resumo, onde foram analisados contextos dos estudos que mais se aproximavam dessa pesquisa; critérios metodológicos adotados, como delineamento utilizado, tipos de instrumentos e análise dos dados.

Para a palavra-chave: “formação continuada”, no Banco de Teses e Dissertações, devido ao grande número de trabalhos encontrados (5.880) utilizou-se como estratégia de busca o uso do operador Booleano: “AND”, a fim de filtrar os procedimentos de busca e restringir os resultados conforme interesse da pesquisa. Sendo apresentadas da seguinte forma: “formação continuada” AND “Educação Integral”, onde se obteve cinquenta resultados, destes foram selecionados seis pelo

título e pelo resumo; “formação continuada” AND “Integração curricular”, onde se obteve treze resultados, destes apenas um foi selecionado pelo Título, o qual foi excluído por duplicidade; e por fim, “formação continuada” AND “interdisciplinaridade”, onde se obteve cento e dezenove resultados, destes oito foram selecionados pelo título e seis selecionados pela leitura do resumo.

O (QUADRO 1) apresenta os resultados da revisão sistemática, separados por palavras-chaves, banco de dados e temporalidade para melhor visualização dos trabalhos encontrados.

QUADRO 1 – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Crítérios	Bases de Dados	Total de trabalhos	Temporalidade 2007 a 2017	Seleção por Títulos	Seleção pelo Resumo
Educação em Tempo Integral	SciELO	594	54	50	22
	Artigos Periódicos da CAPES	115	115	10	4
	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	617	547	30	7
Integração Curricular	SciELO	28	28	1	1
	Artigos Periódicos da CAPES	55	50	5	4
	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	139	126	10	6
Formação continuada	SciELO	316	248	8	3
	Artigos Periódicos da CAPES	350	333	1	1
	Banco de Teses e Dissertações da CAPES	5880	4743	Ed. Integral: 6	Ed. Integral: 6
				Int. Curricular: 1	Int. Curricular: 0
				Interdisciplinaridade : 8	Interdisciplinaridade : 6

FONTE: A autora (2018).

Após a seleção dos trabalhos para serem lidos integralmente, foram elaboradas estratégias para a extração de dados e avaliação dos mesmos. Ainda nesta fase, foram excluídos trabalhos que, após sua leitura não apresentaram pontos em comum com a questão da pesquisa.

Para extração de dados, foram organizadas planilhas com as informações

gerais coletadas, a fim de categorizar as pesquisas encontradas e facilitar a avaliação dos artigos.

### 2.1.1. Mapeando as pesquisas encontradas

Com a palavra-chave: “Educação integral”, da Base de dados SciELO foram selecionados vinte e duas produções para serem lidos integralmente, destes foram excluídos vinte trabalhos por não fazerem parte do contexto da pesquisa. Sendo apresentados os trabalhos selecionados no (QUADRO 2).

QUADRO 2 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: BANCO DE DADOS SCIELO

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
Formação continuada de Escolas de Tempo Integral: Narrativas de Professores.	Inês de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez	UERJ	Professoras que atuam em escolas de tempo integral em três Municípios do Rio de Janeiro.	2016
Formação continuada de Professores alfabetizadores na Ed. Integral.	Veronica Branco	UFPR	Profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Porecatu – PR	2009

FONTE: A autora (2018).

Os dois artigos selecionados tratam da formação continuada de professores da Educação em Tempo Integral. O primeiro artigo de Inês de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez (2016) analisou o discurso de professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro que atuam na ETI e apontou os desafios da implementação das políticas de ampliação da jornada escolar, bem como os desafios de formação e valorização dos professores. Utilizou como principais referenciais teóricos: Larrosa (2002), Gatti (2008) e Hargreaves (2014), na abordagem teórico-metodológica optou-se por um pesquisa qualitativa, do tipo narrativa (auto) bibliográfica.

No segundo, a autora Veronica Branco (2009), a partir de um convite para assessorar pedagogicamente a rede de Ensino Municipal de Educação de Porecatu, realizou pesquisa que apontou a priori, a necessidade de desenvolver um Programa de estudos, visando à formação continuada dos docentes, para que eles pudessem

aprender a atuar na referida Escola de Tempo Integral com uma Educação Integrada. Os principais referenciais teóricos usados foram Candau (1996), Pimenta (2002, 2005), Tardif (2002), Schön (2000) e Zeichner (1998, 2005), como referencial metodológico utilizou-se uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, nos moldes descritos por René Barbier (2007).

No Banco de Dados: Periódicos Capes foram selecionados quatro artigos, para serem lidos integralmente, destes foram excluídos três, conforme os critérios de inclusão e exclusão e um por duplicidade (Formação continuada de professores alfabetizadores na Educação Integral).

Do Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, foram selecionadas duas Teses e quatro Dissertações, sendo excluídas duas dissertações por não relacionarem-se a pesquisa e uma tese por duplicidade: Formação continuada de professores alfabetizadores na Educação Integral. Os resultados encontrados estão apresentados no (QUADRO 3).

QUADRO 3 – EDUCAÇÃO INTEGRAL: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA PLATAFORMA CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
As necessidades formativas de professores para o trabalho com a Educação Integral.	Francisco José Dias da Silva	UFRGN (Mestrado)	Professores da rede estadual de ensino do município de Natal – RN.	2014
A Formação de Professores prevista e vinculada na implementação da escola em tempo integral no município de Araçatuba: Práticas e desafios.	Neiva Solange da Silva Costa	UNESP (Mestrado)	Profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Araçatuba/SP.	2016
A Prática educativa do professor de tempo integral da rede estadual de Teresina – PI	Reijiane Mª de Freitas Soares	UFPI (Doutorado)	5 professores que atuam no CETI “A” e “B” e uma gestora da SEDUC/PI.	2011

FONTE: A autora (2018).

As dissertações de Francisco José Dias da Silva (2014) e Neiva Solange da Silva Costa (2016) foram selecionadas por terem como tema central a formação

continuada de professores que atuam na Educação em Tempo Integral. Apesar de exprimirem experiências com o Programa Mais Educação e as pesquisas tenham se desenrolado em ambientes diferentes, pois uma trata da esfera estadual e a outra municipal, os estudos apontaram colocações importantes para o contexto desta pesquisa, pois apontaram a formação continuada dos professores como um desafio a ser superado, sendo as necessidades formativas e a prática docente o foco central das discussões.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram Arroyo (2012), Cavalière (2002, 2012, 2015), Coelho (2002), Moll (2012). Como abordagem metodológica, Silva (2014) realizou uma pesquisa do tipo qualitativa-descritiva, sendo o questionário o principal instrumento para coleta de dados, enquanto Costa (2016) optou por um estudo de natureza qualitativa do tipo bibliográfica, documental e grupos dialogais como estratégia para coleta de dados empíricos.

Reijiane Maria de Freitas Soares (2011) em sua Tese teve como principal objetivo analisar a prática educativa dos professores que atuam na Escola de Tempo Integral da rede pública estadual de Teresina no Piauí. Entre os principais achados, a partir das narrativas tecidas, evidencia-se que os professores dos CETIs da rede estadual vivenciam precárias condições de trabalhos, exaustivas jornadas de trabalho e falta de investimentos formativos que favoreçam o redimensionamento dos conhecimentos necessários ao cotidiano dos professores que atuam nas escolas de tempo integral. Comenius (2011), Paro (2009) e Teixeira (1959, 1967, 1999), nortearam a construção teórica da pesquisa. Utilizou-se uma pesquisa narrativa apoiada pelo método autobibliográfico, sendo o público participante, professores que atuam desde o Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio.

Dos Resultados encontrados com a palavra-chave: “Integração Curricular”, do Banco de Dados: SciElo, foi selecionado um artigo para leitura sendo apresentado no (QUADRO 4).

QUADRO 4 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR: BANCO DE DADOS SCIELO:

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
O processo de Significação da política de Integração Curricular de Niterói – RJ.	Danielle dos Santos Matheus e Alice Casimiro Lopes.	UERJ	Professores de Escolas de Niterói.	2011

FONTE: A autora (2018).

O artigo trata do contexto de escolas municipais de Niterói analisando a proposta de redesenho do currículo proposto pela Secretaria de Educação, onde se propõe a integração curricular como estratégia para superação da fragmentação do conhecimento e melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Entre os principais achados verificou-se que os Eixos Temáticos são interpretados disciplinarmente e as ações nas escolas ainda permanecem situadas no terreno disciplinar.

Os referenciais teóricos utilizados foram: Mainardes (2006), Laclau (2006), Lopes e Macedo (2010) e Power (2006). O contexto da prática foi acessado por meio de entrevistas semiestruturadas com catorze professores das disciplinas do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental. O contexto da produção de textos foi acessado por meio de análise documental, confrontada com a interpretação dos professores.

Na Base de Dados Periódicos Capes, com o descritor; “integração curricular” foram selecionados 3 artigos, destes todos foram excluídos por não estabelecerem relações com a pesquisa.

No Banco de Dados de Teses e Dissertações da Capes, após a leitura das respectivas pesquisas foram excluídas duas dissertações por não estarem de acordo com o contexto da pesquisa. As pesquisas selecionadas constam no (QUADRO 5).



QUADRO 5 – INTEGRAÇÃO CURRICULAR: BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
O Programa Mais Educação a Educação Integral: o currículo como movimento indutor.	Paula Cortinhas de Carvalho Becker	UFSC (Mestrado)	Coordenadores e diretores das escolas municipais que oferecem o Programa Mais Educação.	2015
A integração curricular: repercussões na prática do professor.	Simone Varaschin	PUC – PR (Mestrado)	15 professores, envolvendo 14 disciplinas diferentes, de uma escola particular de Pato Branco – PR.	2012
Escola Pública integrada: uma proposta sob análise.	Ines Odorizzi Ramos	UNIVALI (Mestrado)	Professoras, técnicas pedagógicas e gestoras de três escolas estaduais de Joinville – SC.	2011
O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”	Danise Vivian	UFRGS (Doutorado)	Estudantes, professores e equipe diretiva de duas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que aderiram ao Programa Mais Educação.	2015

FONTE: A autora (2018).

Na dissertação de Paula Cortinhas de Carvalho Becker (2015), o objetivo principal foi analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação, na rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC. Como referenciais teóricos foram utilizadas as obras de Cavalière (2002, 2007), Coelho (2004, 2009), Giolo (2012), Lopes (2008, 2011), Moll (2012), Santomé (1996 e 1998) e Thiesen (2011). O desenho do referencial metodológico partiu de uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de dois caminhos que se inter-relacionam: um de cunho teórico e outro empírico.

Inês Odorizzi Ramos (2011) em sua dissertação analisou a configuração dos currículos, no que tange a integração curricular, o tempo ampliado e os espaços das três unidades escolares em causa. Entre os principais achados da pesquisa, a mesma demonstra que a proposta de currículo alternativo não se concretizou nas EPIs que somente reproduzem em dobro as organizações das escolas de tempo parcial. Utilizou como referencial teórico Arroyo (1998), Cavalière (2007), Gouveia (2006), Moreira e Candau (2007), Sacristan (2000) e Silva (2009). Como procedimento metodológico optou-se pela análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos,

como fonte de informação da proposta curricular. Também foram utilizados como fontes auxiliaadoras de informações, diários de bordos da pesquisadora, no qual foram anotados relatos das visitas aos estabelecimentos.

Na Tese, Danise Vivian (2015) procurou compreender como o tempo ampliado proposto pelo Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneira sua ampliação produz efeitos no currículo escolar.

A pesquisa permitiu identificar que o aumento do tempo escolar induzido pelo Programa e recontextualizado pelo processo de hibridismo cultural, no município investigado torna-se indispensável para a efetivação da educação integral como política curricular. Entretanto, os obstáculos encontrados para sua execução – quanto ao repasse de recursos financeiros, conquista de profissionais qualificados e comprometidos com a promoção da jornada ampliada, ampliação dos espaços para a realização da proposta de turno integral, clara divisão de turno e contraturno praticada – tendem a esvaziar o tempo ampliado, dificultando a constituição de uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. Os estudos de Ball (1992, 1994, 1998, 2006, 2009), Bauman (1999, 2007) e Hall (2006) nortearam o referencial teórico da tese. Como abordagem metodológica optou-se por um desenho quali-quantitativo, com inspiração etnográfica.

A pesquisadora Simone Varaschin, buscou compreender criticamente como se processa a formação continuada e a prática pedagógica de professores envolvidos na abordagem curricular integrada, estudando e descrevendo como ocorre a interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares na prática.

Dentre os principais resultados observou-se que a integração que se estabelece entre os docentes amplia as suas possibilidades de ação pedagógica, contudo são muitos os desafios postos para a conquista da interdisciplinaridade, como o apego de alguns docentes ao seu trabalho individualizado, a falta de material pedagógico interdisciplinar e a dificuldade de perceberem conexões entre as disciplinas. Outro aspecto importante que o estudo apontou é que a escola de tempo integral contemple em seu projeto político pedagógico questões como interdisciplinaridade.

Os referenciais teóricos utilizados foram Fazenda (2002, 2003), Hernandez (1998), Morin (2001), Pacheco (2001), Sacristan (1998), Santomé (1998), Silva (2003) e Lopes (2002, 2008). Através de um desenho qualitativo, utilizou-se como

instrumentos de coletas de dados questionários, observações, entrevistas individuais e análise documental.

Com o descritor “formação continuada” do Banco de Dados da SciELO foram selecionados três artigos para leitura, destes dois foram excluídos, um por não estar relacionado a pesquisa e outro por duplicidade.

O (QUADRO 6) apresenta as pesquisas selecionadas com a palavra-chave: Formação continuada do Banco de Dados SciELO:

QUADRO 6 - FORMAÇÃO CONTINUADA: BANCO DE DADOS SCIELO

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar.	M <sup>a</sup> Antonia Ramos de Azevedo e M <sup>a</sup> de Fátima Ramos de Andrade.	PUC/ SP e FE/SP	Pesquisa Bibliográfica	2007

FONTE: A autora (2018).

As pesquisadoras, M<sup>a</sup> Antonia Ramos de Azevedo e M<sup>a</sup> de Fátima Ramos de Andrade (2007), analisaram e estudaram os encaminhamentos epistemológicos e metodológicos para a real implementação da prática interdisciplinar, a partir de uma pesquisa bibliográfica em um desenho qualitativo. Os referenciais teóricos que nortearam o estudo foram: Fazenda (1993), Freire (1996), Schon (1983) e Tomazatti (1998). Como conclusão destacou-se que a interdisciplinaridade possibilita que a escola se torne um lugar onde se produza de forma coletiva e crítica o conhecimento escolar, exigindo a reestruturação curricular e a formação continuada dos professores. A ideia da implementação de práticas interdisciplinares deve desenhar, tecer, alinhar a verticalidade e a horizontalidade da matriz curricular, para que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis inter-relações, criando, a partir disso, novos conhecimentos de forma relacional e contextual.

No Banco de Dados de periódicos da Capes não foi selecionada nenhuma pesquisa com a palavra-chave “integração curricular”.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram selecionados três pesquisas, as quais constam no (QUADRO 7).

QUADRO 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Contexto</b>	<b>Ano</b>
Formação continuada da região da 36ª CRE: saberes ressignificados e práticas da Educação Básica, na contemporaneidade.	Charles Martim Ketzer	UNICRUZ (Mestrado)	22 professores que participam ativamente dos cursos de formação continuada, dos municípios de Ijuí, Panambi, Condor e Ajuricaba.	2015
Formação do professor do Ensino Médio e o desafio da Educação Integral: Currículo e prática pedagógica.	Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura	UFPI (Mestrado)	Professores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino do Piauí.	2016
Prática Pedagógica interdisciplinar na Escola Fundamental.	Nilma Margarida de Castro Crusoé	UFRGN (Doutorado)	Professores do Ensino Fundamental	2010

FONTE: A autora (2018).

Charles Martim Ketzer (2015), em sua dissertação pesquisou sobre construções de novos saberes que constituem o universo da formação continuada dos profissionais da educação, possibilitando conhecimento teórico e prático para atitudes interdisciplinares, analisando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional em um conjunto de escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Os principais referenciais teóricos foram: Charlot (2008), Ibernón (2006), Nóvoa (2004), Perronoud (2002), Roldão (2007), Saviani (2009) e Tardif (2002). Utilizou como referencial metodológico o método qualitativo. A pesquisa permitiu concluir que o melhor desempenho dos professores em sala de aula – em decorrência da formação continuada - depende de um conjunto de fatores, tais como: dar voz ao saber da experiência, saber ouvir o professor, - cursos mais voltados a realidade do professor e/ou mesmo município, entre outros. As evidências/manifestações indicaram que, embora tenha sido feito um investimento considerável em termos de formação continuada, os resultados têm sido pouco produtivo e pessimista do ponto de vista dos professores que participam destas formações.

A dissertação de Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura (2016) foi escolhida, embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida no contexto do Ensino Médio, a mesma abordou temas em comum, como a formação continuada, Educação Integral e currículo integrado. O objetivo da pesquisa foi analisar a contribuição da formação

continuada dos profissionais do Ensino Médio, face aos desafios da integração curricular na educação integral. Os referenciais teóricos que pautaram a pesquisa foram: Coelho (2009), Giroux (1997), Macedo (2007), Morin (2003, 2009, 2011), Perrenoud (1997) Sacristan (2000), Veiga (2010). Configura-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados foram adotados questionários e entrevistas, para organização das informações e sua análise, utilizou-se como orientação teórica a categorização e Análise do Discurso.

Os resultados da dissertação apontaram para a compreensão de que as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no período de implantação e implementação do tempo integral nos CEMTIs foram executadas de forma fragmentada e que aliada à alta rotatividade de professores contribuíram para a descontinuidade dos projetos pedagógicos, dificultando a integração das atividades nas escolas.

Nilma Margarida de Castro Crusoé (2010) em sua tese abordou a prática pedagógica interdisciplinar, buscando compreender os limites e as possibilidades da efetivação do trabalho disciplinar nos ciclos I e II do Ensino Fundamental. Utilizou como referencial teórico as obras de Fazenda (1996), Garcia e Alves (2008), Japiassu (1976) e Pombo (2004). Como opção teórico-metodológica inspira-se nos princípios da Entrevista Compreensiva, articulando elementos da Análise de Conteúdo, como procedimentos metodológicos, recorre à entrevista semiestruturada desenvolvida com um grupo de dez professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental. Entre os principais achados destacam-se os limites para se praticar a interdisciplinaridade, situados no campo teórico no que se refere à incerteza teórica sobre o termo e ao não acesso a teóricos que discutam a questão, no campo da organização do trabalho pedagógico, não há previsão de espaços de trabalhos coletivos entre as diversas áreas do conhecimento. Aponta também para a necessidade de apoio institucional no que se refere à formação continuada de professores e a organização do espaço/tempo da escola de modo a incentivar os profissionais a buscarem e solidificarem conhecimentos acerca da interdisciplinaridade.

## 2.2. REVISÃO INTEGRATIVA: CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Compreende-se que o planejamento da Educação em Tempo Integral necessita levar em consideração algumas especificidades relacionadas à mesma, sendo que estas devem estar expressas nas formações continuadas dos professores que nela atuam.

Por isso, neste capítulo serão abordadas as dimensões filosóficas sobre a Educação Integral e Educação em Tempo Integral, onde serão conceituadas as diferenças entre os dois termos e quais os objetivos da oferta da ETI. Na sequência serão abordadas também as dimensões do Currículo, do espaço e do tempo na perspectiva da ETI.

### 2.2.1. Educação em Tempo Integral: o que é, para quem e por que mais tempo na escola?

Para iniciarmos a discussão sobre o conceito de Educação em Tempo Integral é preciso compreender o que é a “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral” e quais as diferenças entre estes dois termos no contexto educacional, pois a Educação Integral não ocorre exclusivamente na ampliação da jornada escolar ou ao contrário.

A educação integral originalmente refere-se a um processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se, portanto, de pensar em uma educação que possibilite a formação do ser humano, em todos os seus aspectos. (PESTANA, 2014).

Segundo Gadotti (2009, p. 10), a “educação integral deve acontecer ‘em todos os cantos’, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na vida adulta e na velhice”. Sendo assim, a educação integral é um processo pelo qual passamos nas diversas fases da vida e que seguimos aprendendo e reaprendendo, independentemente do local e do tempo de que nos dispomos à educação formal.

A compreensão e o reconhecimento da pessoa como um ser integral é fundamental na construção do conceito de educação integral, é necessário que

reconheçamos “a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto.” (MAURICIO, 2009, p. 54).

Com relação à educação formal, a educação integral deveria ser prioridade em todas as propostas pedagógicas das instituições de ensino, a fim de propiciar oportunidades de desenvolvimento integral aos estudantes. Nesta perspectiva, Gadotti (2009, p.11) afirma que “Falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontecem nos diferentes espaços e tempos da formação humana”.

O autor faz referência ao tempo que dispomos para aprender, pois torna-se necessário refletirmos sobre os tempos instituídos para a educação formal e dos tempos de vivências – que geram experiências pessoais, profissionais, afetivas, intelectuais e sociais ao longo de nossas vidas.

Educamos em todo tempo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (GADOTTI, 2009, p.22)

Diante de tais reflexões sobre os tempos escolares, uma vez que aprendemos em todo tempo e em todos os lugares, conhecimentos empíricos e científicos simultaneamente, surge a seguinte reflexão sobre a ampliação da jornada: com qual finalidade devemos ampliar o tempo escolar?

Muitas vezes ouvimos pessoas relacionarem ampliação do tempo escolar como estratégia para retirada das crianças das ruas e como uma forma de mantê-las ocupadas, contudo não podemos reduzir as propostas de educação em tempo integral a tais finalidades.

A ampliação do tempo diário de escola responde às mudanças de concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos, dada as novas condições da vida urbana e das famílias. A ampliação do tempo proporciona maior exposição dos educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades nas quais estes se inserem, como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar. (PEREIRA; VALE, 2013. p. 1).

Oportunizar a ampliação da jornada escolar consiste em ampliar oportunidades de aprendizado efetivo, através de currículos bem elaborados, com objetivos pedagógicos coerentes e conteúdos que contemplem as necessidades sociais, afetivas, cognitivas e psicológicas dos alunos, bem como de repensar os espaços escolares e o entorno da escola, de modo que estes estejam em função do processo de ensino-aprendizagem.



Segundo Moll (2009), de nada adianta esticar a corda do tempo se ele não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço, sendo assim a educação integral emerge como um caminho capaz de (re) significar os tempos e espaços escolares em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Diante da (re)significação do papel da escola, o qual não se restringe mais em tão somente transmitir conhecimentos historicamente acumulados. A educação em tempo integral surge como uma necessidade para os dias de hoje, uma vez que o tempo de quatro horas (4 h) de aula por dia não é mais suficiente para dar conta das demandas educativas e sociais da escola. De acordo com Sacristán (1998) exige-se uma concepção globalizadora da educação, as quais trazem implicações necessárias para os currículos modernos que,

além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam as necessidade de uma cultura juvenil com problemas de integração do mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto de ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁ, 1998, p. 58).

Nesta perspectiva, Gadotti (2009) faz uma importante colocação sobre o aumento dos tempos escolares

Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural, etc. (GADOTTI, 2009, p. 99).

Tempo, espaço e currículo são dimensões da educação em tempo integral que precisam ser planejadas e replanejadas (como exercício reflexivo) com responsabilidade e seriedade para que a aprendizagem seja concebida como “processo” e que tenha como consequência: resultado positivo.

Para Lomonaco e Silva (2013, p. 07) “O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes”.

Segundo Liblik e Branco (2009, p. 394) a educação em tempo integral “pressupõe que a escola seja capaz de juntar seus esforços aos das demais instituições sociais da comunidade para, de forma integrada, dialogar e compartilhar as responsabilidades da construção de um projeto comum de Educação”.

Diante do exposto, são muitos os desafios da educação em tempo integral



nos dias de hoje, sendo que estes dizem respeito à consolidação do programa, ao planejamento e organização deste formato de educação (para não nos limitarmos a oferecer mais um turno da mesma escola), de transformar a escola em um ambiente agradável, feliz e que propicie o estabelecimento de vínculos afetivos, que os professores e funcionários estejam “capacitados” e motivados para trabalhar com a educação em tempo integral.

### 2.2.2. Currículo e Educação em Tempo Integral

Repensar o currículo na proposta da Educação em Tempo Integral reside um dos grandes desafios das escolas que ofertam esta modalidade de ensino. Este movimento nos leva a duas reflexões: Como trabalhar o currículo na perspectiva multicultural e que promova a integração curricular? Temos todo tempo do mundo, como gerir tempo e currículo em função da aprendizagem?

De acordo com pesquisas realizadas, Candau (2014) identificou que o reconhecimento de um currículo multicultural representa um desafio a ser superado nas escolas. Para a autora, ao analisar-se as narrativas dos professores pode-se constatar que nos depoimentos predominam a ideia que a igualdade é concebida como processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso. Porém, nesta perspectiva as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas.

Ainda a pesquisa aponta que quando se trata do termo diferença, frequentemente é associada a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit e à desigualdade. Para os professores os diferentes são aqueles que apresentam baixos rendimentos, são oriundos de comunidades de riscos, com famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade, apresentam comportamento diferenciado, etc. (CANDAU, 2014).

Construir coletivamente um currículo que considere o multiculturalismo consiste em um novo olhar do professor sobre os conceitos de igualdade e diferenças.

Para Arroyo (2013) trabalhar com diversidades de identidades, tanto de professores, quanto de alunos e avançar à procura dos traços identitários comuns à condição de docentes e alunos é a função social da escola básica.

“Somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização,

nem a diferença a um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais”. (CANDAU, 2014, p. 31). Isto implica em “reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber as diferenças como riqueza e ‘vantagem pedagógica’”. (CANDAU, 2014, p. 31).

Quando passamos a refletir no trabalho com o currículo na perspectiva multicultural e que promova a integração curricular, precisamos nos despir das concepções tradicionais naturalmente trabalhadas das escolas. Ou seja, romper com a hierarquização do saber, tanto nas relações professores e anos, quanto nas relações entre os conhecimentos disciplinarizados.

Para que possamos enfrentar o desafio do rompimento com as concepções tradicionais

há que se superar o chamado “daltonismo cultural”, expressão usada por Stephen e Luiza Cortesão (1999), para destacar a insensibilidade docente à heterogeneidade nas escolas, ao arco-íris de culturas que hoje marca toda e qualquer sala de aula em inúmeros países, entre os quais certamente se encontra o Brasil. Adotando essa perspectiva limitada, o (a) professor (a) termina por ver seus estudantes como idênticos, com interesses e necessidades similares. Deixa, então, de considerar a importância de organizar o currículo levando em conta essas diferenças. (MOREIRA E CANDAU, 2014, p. 12).

De acordo com Candau (2014, p. 33) historicamente o “conhecimento escolar está naturalizado e concebido como constituído por conceitos, ideias, reflexões sistemáticas que guardam vínculo com as diferentes ciências de referência das diversas áreas curriculares”. Este conceito sobre o conhecimento reforça ideias referentes ao cientificismo, certezas absolutas e conclusas e tendem por apresentar-se em caráter monocultural.

Com vistas à promoção de uma educação com maior qualidade, igualitária e justa para todos os cidadãos, é necessário que a escola seja o palco de aprendizagens significativas e que possa promover a formação integral do indivíduo através da educação em tempo integral. Diante dos fatos, quando a escola opta por oferecer a ampliação da jornada escolar, é necessário realizar uma reflexão coletiva sobre a PPC, afim de que ela atenda as necessidades da comunidade escolar, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto sociais.

Não se trata de propor um novo currículo, mas de reconstruí-lo a partir da realidade escolar, significa resignificar metodologias e conteúdos de modo que ambos

não sejam concebidos de maneira separada, isolada como afirma Sacristán e Gomes (1998) destacando que

ambos conceitos precisam ser entendidos em interação recíproca ou circular, pois se o ensino deve começar a partir de algum plano curricular prévio, a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins” (SACRISTÁN E GOMEZ, 1998,p. 123).

Ao propor a construção de uma proposta curricular voltada para educação integral em tempo integral, é possível ver na ampliação dos tempos escolares, não só maior tempo de permanência do estudante na escola, mas a possibilidade da ampliação de oportunidades de aprendizagens significativas, tanto com relação ao crescimento intelectual, quanto sócio-emocional. Para tanto é preciso ser construída com seriedade e coerência para que a extensão do tempo escolar não se torne um reforço das disciplinas convencionais e nem tão pouco oferta de atividades de lazer.

A escola encontra dois desafios ao planejar o currículo e os tempos escolares, primeiro a da superação do turno e do contraturno. Arroyo (2012) critica e alerta para a concepção de que no turno normal a escola e seus profissionais cumprem a sua função clássica e no contraturno são oferecidas as atividades de lazer e descontração.

O segundo desafio trata do rompimento com um currículo fragmentado, historicamente apresentado e absorvido pelas instituições de ensino, voltado para as especialidades e a hierarquização do saber.

Já Gadotti (2009, p.98) afirma que “o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.”

Complementando a proposta do currículo em tempo integral Lomonaco e Silva (2013) destacam que é necessário que, através do currículo e das estratégias metodológicas, ambos oportunizem que o processo de ensino e aprendizagem ocorram

de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação. (LOMONACO e SILVA, 2013 p.17).

Assim, Compreende-se que o currículo deve transcender os conteúdos

disciplinares estabelecidos formalmente, de modo que estes garantam o desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando-lhes condições que transpor os conhecimentos adquiridos para suas vivências.

Ao longo de todo o século XX as escolas desenvolveram o processo de disciplinarização do conhecimento, como forma de organizar e sistematizar o ensino nas instituições ocorrendo uma forte tendência por fatiar e fragmentar o conhecimento, o que dificultou o desenvolvimento da capacidade de contextualização e por consequência interferiu na efetiva aprendizagem. Nesta perspectiva a interdisciplinaridade surge como necessidade primordial ao ensino e a aprendizagem, uma vez que a mesma sugere o elo entre conhecimentos e a ligação de conceitos.

Para Morin (2014, p, 105) “A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem.”. Como a disciplina possui um objeto de estudo, este tende a tornar-se propriedade do especialista que o “domina”, impedindo o diálogo com outras áreas do conhecimento, por considerar-se autossuficiente em sua disciplina e seu saber.

Em busca nas bases de dados, com intuito de conceituar a interdisciplinaridade no contexto educacional, encontramos uma vasta e exaustiva produção acadêmica sobre o assunto e diversas pesquisas apontando caminhos para interdisciplinaridade, enquanto metodologia de ensino. O tema passou a ser abordado no Brasil, através de influências dos pesquisadores Georges Gusdorf e posteriormente por Piaget e Vygotsky. Gusdorf influenciou o pensamento de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, que se tornaram os principais pesquisadores brasileiros.

De acordo com Thiesen (2008, p.545) “a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos muitas vezes complementares”. Com relação ao enfoque epistemológico o conhecimento é tratado em seu estudo, produções, reconstruções e socializações, bem como a ciência e o método de ensino. Já no que diz respeito ao pedagógico trata-se de questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.

Cada disciplina possui seu objeto de estudos, onde especialistas se apoderam de conceitos, técnicas e métodos de ensinos necessários à sua própria compreensão e necessários para que o conhecimento seja transmitido aos alunos. Para Japiassu

(1979) a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau real de interação das disciplinas no interior de um mesmo projeto e objetivo, desta forma, um olhar interdisciplinar do professor sobre seu objeto de estudo, permite transpor barreiras e fronteiras impostas pela disciplinarização e pela hiperespecialização.

Paulo Freire (1987) complementa a discussão, salientando em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, que é necessário que o oprimido tenha consciência da sua opressão para que conquiste sua libertação, ou seja, é preciso que o professor compreenda que ensinar não é apenas transferir conhecimentos e que a educação não pode ser vista como um ato bancário, mecânico, com conhecimentos fragmentados. Tais conceitos precisam ser superados para que a aprendizagem seja uma realidade no cotidiano escolar. Para ele, “Inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. (FREIRE, 1996, p.24).

Para Fazenda (2008) é preciso estar alerta quanto ao

caráter intuitivo das práticas comumente chamadas interdisciplinares. Nelas impera a circulação de conceitos e esquemas cognitivos sem consistência, ou apenas disciplinarmente consistentes, portanto, insuficientes para agir ou pensar interdisciplinarmente. (FAZENDA, 2008, p.12).

Outra questão que devemos estar atentos é a importância do diálogo, podendo considerá-lo como a única condição de interdisciplinaridade. Fazenda (1979) aponta algumas condições a serem percorridas no percurso até a interdisciplinaridade como: sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação, sendo a “comunicação” o fator chave dessa pedagogia.

A interação é colocada por Fazenda (1979) como um dos pontos centrais para a prática da interdisciplinaridade.

Segundo Aquino (1996) a interação é a mola mestra da relação professor-aluno, é ela a determinação parcial de um sobre o outro; ações que se exercem mutuamente entre duas ou mais pessoas; exige troca e reciprocidade entre os protagonistas do ensino e da aprendizagem: professor e aluno.

### 2.2.3. Construindo tempos e espaços significativos

Ao pensar em Educação em tempo Integral, logo se questiona os espaços

físicos necessários para atenderem a demanda de alunos e disciplinas, sendo este um fator de entrave e preocupação das instituições que desejam ofertar o programa.

A escola é o espaço formal para aprendizagem, mas não é o único espaço, outros espaços informais podem ser aproveitados sendo vinculados a projetos institucionais. Nesta perspectiva as atividades pedagógicas podem romper com os muros da escola, desenvolvendo parcerias com a comunidade escolar. Assim, todos os espaços podem tornar-se educadores.

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, M., 1994, p. 96 apud PEREIRA; VALE, 2013, p. 6).

A escola pode ser um rico ambiente de interações e trocas de conhecimentos, experiências e afetividades. É importante estabelecer vínculos entre os pares e com o ambiente escolar, principalmente, tratando-se da educação em tempo integral devido ao “tempo” que os alunos e professores convivem neste ambiente.

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (FRAGO, 1998, p. 78).

Experiências e vivências evocadas pelas diferentes dimensões (física, funcional, temporal e relacional) que definem o espaço, quando articuladas às relações simbólicas de aprendizagem. Na educação integral, requer uma pluralidade de situações que legitima a necessidade de se instrumentalizar os espaços escolares aos elementos curriculares, durante o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, pois o espaço escolar nunca é neutro: se pensado pedagogicamente, torna-se estimulante; caso não, torna-se limitador, até mesmo acachapante, podendo-se precocemente o aflorar de aprendizagens. (PEREIRA; VALE, 2013).

O planejamento das disciplinas da Parte Diversificada do currículo a serem ofertadas, devem atender as necessidades da comunidade escolar e aos espaços físicos disponíveis e adequados para desenvolvimento das atividades e o documento da Série Mais Educação: Passo a Passo (2013) sugere que as escolas realizem um

mapeamento dos espaços que podem ser aproveitados, reconfigurados, reorganizados, e/ou cedidos pela comunidade escolar, sistematizando Espaços (escolares, comunidade), horários disponíveis e atividades que serão desenvolvidas.

Quando se trata de tempo escolar, nos questionamos com frequência duas situações antagônicas: “Não temos tempo para perder e temos todo tempo do mundo”, estas situações foram tema da tese de doutorado de Vivian Danise (2015), sendo elas muito oportunas diante da realidade da educação no Brasil. Por um lado temos escolas que reivindicam mais tempo formal para o processo de ensino e aprendizagem, por outro temos escolas que já ofertam a educação em tempo integral, mas estão com dificuldades em otimizar este tempo em favor da aprendizagem.

Lomonaco e Silva (2013) complementam que a ampliação qualificada do tempo no qual o estudante estará exposto, ou seja, a situações intencionais de aprendizagem, deve gerar transformações sociais e intelectuais, que permitam o exercício da cidadania e do direito a uma educação de qualidade, justa e digna. Através da educação em tempo integral o que se pretende é “oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem”. (LOMONACO e SILVA, 2013, p.17).

Como a educação em tempo integral ainda busca consolidar-se enquanto política pública e sobre tudo de qualidade, Liblik e Branco (2009) salientam que ampliar o tempo de permanência na escola é possibilitar aos alunos realizar múltiplas experiências e poder repeti-las outras tantas vezes, até que se incorpore em suas vivências reais e incorporem-se definitivamente nas suas aprendizagens.

Refletir sobre o tempo, torna-se primordial, pois ele nos aponta importantes indicadores para avaliação da nossa prática.

Moll (2012) salienta que

além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p.28)

Na esfera nacional temos o respaldo legal para ampliação dos tempos escolares na Lei Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, entre outras já citadas na introdução desta dissertação. Para situar o Estado do Paraná



nesta proposta, será exposto algumas ações que a Secretaria de Educação vem desenvolvendo com esta finalidade.

Em algumas escolas estaduais são ofertadas atividades de contraturno como: Xadrez, Horta escolar, Treinamento Esportivo, Aprofundamento Pedagógico, CELEM, entre outras atividades. Ficando sobre responsabilidade das escolas encaminharem aos Núcleos Regionais de Educação Projetos de Contraturno, sendo aprovado ou não pela Secretaria de Educação conforme perfil da Instituição e necessidade da comunidade Escolar. Tais atividades são de frequência facultativa conforme interesse do aluno.

É importante ressaltar que, por não se tratar de uma proposta considerada como uma política pública estadual, no ano letivo (2017), muitas escolas tiveram seus programas suspensos, sem qualquer justificativa formal para a comunidade, dificultando a consolidação destas atividades nas escolas.

Outra maneira das Instituições oferecerem horário ampliado da jornada escolar em contraturno é através dos Programas “Mais Educação” para o Ensino Fundamental e o “Ensino Médio Inovador” para o Ensino Médio, os quais recebem recursos do Governo Federal, mas que também dependem de recursos dos municípios e do estado.

A proposta do “Mais Educação” organiza-se da seguinte forma, atividades oferecidas em contraturno, sendo que a escolha destas atividades ficarão a critério das escolas, conforme interesse e necessidade da comunidade escolar. No site do MEC encontram-se orientações para escolha dos Macrocampo e Microcampos que corresponderão às atividades a serem ofertadas. Neste programa a frequência nas atividades também é facultativa, devendo a escola estimular a participação dos estudantes nas atividades, tendo em vista a importância do programa.

De acordo com o documento do MEC, para a série Mais Educação: Passo a passo (2013) um dos objetivos da ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral é garantir o direito de aprender, incidindo na diminuição das desigualdades sociais. Sendo que as escolas devem atender, prioritariamente os estudantes que

estão em situação de risco e vulnerabilidade social; que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas; estudantes em defasagem ano/idade; alunos dos últimos anos iniciais (5<sup>as</sup> anos) e finais (9<sup>os</sup> anos) do Ensino Fundamental; estudantes de anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ ou repetência; estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo. (MEC, Mais



Educação - Passo a Passo, 2013, p.13).

Por se tratar de atividades de Contraturno propostas no Programa Mais Educação, o documento da série Mais Educação: Texto Referência para o Debate Nacional (2013, p.36) alerta quanto ao fato da escola se restringir e limitar-se na divisão de turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição há um contraturno sem tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação”

Outro programa de educação em tempo integral é o Ensino Médio Inovador instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. No contexto da implementação das ações com o objetivo de apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, nas escolas de Ensino Médio, em consonância com um currículo dinâmico e flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Deste modo, os programas federais buscam promover a formação integral dos discentes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e do desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

No Estado do Paraná a Educação em Tempo Integral é ofertada em sessenta e duas escolas, com proposta de ampliação do atendimento. As instituições atendem em Turno Único, mesclando disciplinas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Componente Curricular nos dois turnos (manhã e tarde), não havendo diferenciação entre os turnos, sendo este fato o diferencial com relação ao Programa Mais Educação. A educação em tempo integral turno único é ofertada para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino médio.

Ao planejar a ampliação dos tempos escolares, deve-se pensar em expandir novas oportunidades, diminuindo desigualdades sociais, através da socialização do conhecimento e da oferta de educação de qualidade. Contudo é preciso ter clareza que o mero aumento do tempo escolar não é garantia de qualidade de educação. Segundo o documento: Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada (2013), é preciso cuidar para que não seja oferecido “mais do

mesmo”, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois esta prática pedagógica poderá gerar hiperescolarização, com efeitos negativos.

Ainda nesta perspectiva Arroyo (2012, p.33) afirma que “limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de escolarização” corre-se o risco de perder-se de vista o real objetivo da educação integral em tempo integral.

### 2.3. FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A formação continuada para os professores está respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, no artigo 67, que prevê “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”. Sendo que chamamos a atenção para os direitos que constam nos itens II e V do artigo:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

V – período reservado a estudos e planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (LDB 9394/97, art 67).

Segundo Coelho (2002) o artigo 67 e os itens da referida Lei estão organizados

em duas categorias: *formação e profissionalização docente*. No entanto, esta separação, dentro de uma concepção crítico-emancipadora, não deve nos levar a pensar que elas existem separadamente. Ao contrário, interpenetram-se, tecendo relações capazes de construir, afirmamos e *ethos do professor*. (COELHO, 2002, p. 140, grifos da autora).

Decorrente da L.D.B. de 9394/96, em 1999, foi lançado os “Referenciais para formação de professores” pelo MEC, cujo documento traz orientações para formação de professores da Educação Infantil e professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1ª a 4ª série). O documento tem como finalidade

provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores. Ao divulgar este documento, a Secretaria de Educação Fundamental dirige-se às Secretarias de Educação - responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios – e às agências formadoras - que têm responsabilidade direta sobre a formação e a educação de modo geral. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária

articulação com as demais políticas educacionais. (MEC, Referenciais para Formação de professores, 1999, p. 15).

Entende-se que a formação continuada representa a “coluna” de sustentação da ação docente, contudo da mesma forma que muitos autores sustentam a importância dos professores diagnosticarem o perfil dos estudantes, investigando suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais, a fim de priorizar aprendizagens significativas no processo de ensino, faz-se necessário ter consciência que a formação continuada também deve ser planejada a partir destas premissas. Não é raro ouvirmos professores relatarem desmotivação perante as formações oferecidas pela Secretaria de Educação por apresentarem conteúdos desconexos com as reais necessidades pedagógicas dos docentes e com metodologias cansativas.

Por outro lado, surge um alerta para que da mesma maneira que a ação docente pode tornar-se uma prática mecânica e tecnicista, da mesma forma a formação continuada pode tornar-se apenas uma ação de cumprimento burocrático previsto em calendário escolar e não refletir de maneira crítica na práxis do professor.

De acordo com Coelho (2002)

há diferentes concepções para essa formação, desde as mais tradicionais, que visualizam como um conjunto de “cursos em serviço ou fora dele”, quanto as que consideram válida quando propõem um “processo de reflexão sobre a própria prática”. (COELHO, 2002, p. 135).

Desta forma, a maneira como a formação continuada é concebida refletirá diretamente na prática do professor e na dinâmica escolar. Entende-se que, assim como as demais práticas exercidas na escola (relações pessoais, teoria, prática, instituição, etc.) a formação dos professores será concebida conforme a cultura escolar que a cerca.

Historicamente a educação tem sido palco de relações de dominação e reprodução, ou seja, submetida à racionalidade técnica. Conforme Contreras (2002) Os conceitos chaves que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são: a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; a desqualificação, como a perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção; a perda do controle sobre o próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital.

A racionalização do ensino permitiu o controle sobre o professor, ao torná-lo dependente de decisões dos especialistas e da administração, tendo sua função

reduzida ao de meros aplicadores de programas e pacotes curriculares, desta forma perdendo noção do conjunto e de suas reais funções no processo educativo.

Segundo Contreras (2002), com o crescimento da racionalização, o Estado aumentou o processo de controle e burocratização do processo dando lugar a outros dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho. Refletindo tal processo no ensino, tornando-o cada vez mais regulamentado e cheio de tarefas, favorecendo a rotina do trabalho e impedindo o exercício reflexivo, empurrados pela pressão do tempo. Este fator favorece o isolamento dos profissionais em detrimento do tempo, fomentando assim o individualismo.

Para Nóvoa (2004) estas correntes da pedagogia eram portadoras de concepções empobrecidas do trabalho docente, reduzindo as zonas de intervenção e de autonomia dos professores. As tendências de intensificação do trabalho docente, que sobrecarregam o cotidiano dos professores com múltiplas tarefas (docência, gestão, avaliação, formação continuada, etc.) retirando-lhes o tempo e as condições para um exercício mais reflexivo e partilhado da sua profissão.

Segundo Contreras (2002) a intensificação, desta forma resultou no processo de desqualificação intelectual, da degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar assim o “trabalho bem-feito” deu lugar ao “trabalho feito”. Em resumo, o professor perdeu a autonomia na realização de seu trabalho profissional.

Para Imbernón (2009) o tecnicismo aplicado às formações dos professores tem provocado uma alienação profissional,

uma “apofissionalização”, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação de seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor. (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

Neste sentido, Nóvoa (2017) complementa sua preocupação com a desprofissionalização do trabalho docente instalada nos dias atuais, sendo esta apresentada de maneiras distintas no âmbito escolar, sendo algumas destas:

níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processo de intensificação do trabalho docente por via de lógicas burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em ‘medidas de valor acrescenta’, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (Darling-Hammond, 2016). O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a

peessoas que tenham ‘notório saber’ de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribuem para o desprestígio da profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1.109).

O tema profissionalismo parece bastante instalado nos discursos teóricos, bem como nas expressões dos próprios docentes, contudo seu conceito vai além de referir-se a características e qualidades da prática docente, escondendo em seu bojo visões de mundo, abrindo imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis. (CONTRERAS, 2002).

Na contramão do ideal de profissionalismo Contreras (2002) aborda o tema profissionalidade como um modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções docentes, ao falar em profissionalidade não significa só descrever o desempenho do trabalho docente, mas também resgatar valores e pretensões que se desejam alcançar e desenvolver na profissão.

A autonomia profissional enquanto qualidade docente pode ser a chave para a formação continuada, almejando-se a formação de um profissional reflexivo, capaz de repensar sua prática.

As qualidades profissionais que o ensino requer estão ligadas ao que se interpreta que deve ser ensinado e suas finalidades. Sendo que a profissionalidade requer a observação de algumas dimensões para que a autonomia educativa seja concebida, nesta perspectiva as dimensões são: obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional. (CONTRERAS, 2002).

Quanto à prática reflexiva Liston e Zeichner, (1991) complementam que ela deve acontecer levando-se em consideração coletividade e não isolamento profissional, para eles

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletiva orientada para alterar não só interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. (LISTON e ZEICHNER, 1991, p. 81 citado por CONTRERAS, 2002).

Um programa de formação continuada deve ser planejado no viés do profissional reflexivo crítico, tornando-se uma formação – ação, ao contrário de um mero cumprimento de carga horária, com pacotes formatados com teorias desconexas, vindos de cima (Estado) para baixo (escola) em uma escala hierárquica, ou seja, dentro dos padrões da racionalidade técnica.

Nóvoa (2004) orienta que a formação continuada deve constituir-se num

referencial concreto de apoio ao exercício docente, ela deve estar centrada nos problemas da escola e do seu projeto educativo. Desta forma, é importante mobilizar conceitos, teorias e métodos aliados à prática e não como elementos exteriores ao trabalho escolar.

Para Smyth (1986)

é necessário trabalhar criticamente com os docentes, de maneira que essa capacidade de questionamento que se pretende deles, possa seguir uma lógica de conscientização progressiva. Consistiria em ajudá-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constitui historicamente. (SMYTH, 1986 citado por CONTRERAS, 2002, p. 182).

Libâneo (2004) complementa que os eventos de formação continuada exigem a necessidade da criação de situações em o professor reflita sobre a sua prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhoria de suas práticas de ensino, em que o professor é levado a compreender seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

A concepção de professor reflexivo tem sofrido inúmeras críticas por diversos estudiosos (Pimenta 2012, Libâneo 2004 e 2012, Sacristán 2012,) no que concerne a banalização do termo e da simplificação na qual tem sido concebida, neste sentido, Pimenta (2012) questiona, que condições têm o professor para refletir? Só a reflexão por si só não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas frente aos problemas, afirma a autora.

Para Pimenta (2012) a banalização e massificação do termo, professor reflexivo, tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, simplificando-as a um fazer técnico. Compreende-se que a superação da banalização e massificação que envolve o conceito do professor reflexivo, se dará a partir de teorias que permitam aos professores refletirem criticamente em suas práticas e, desta forma tenham condições de transformá-las.

Sacristán (2012, p. 96) complementa criticamente que na verdade, “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir na sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos (...)”. Ainda conclui que a banalização da reflexão pode significar que com ela busco a prática, isto porque a ciência não pode me dar à prática, ou seja, corre-se o risco de acreditar que “a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos”.

(SACRISTÁN, 2012, p. 96).

Considera-se importante diferenciar os dois principais tipos de reflexividade, Libâneo (2012) sugere a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico, segundo o autor os dois conceitos são opostos por seu cunho político, indicando posicionamentos frente às formas de vida social, econômica e ambiental.

A reflexividade no cunho neoliberal, “o método reflexivo situa-se no âmbito positivismo, neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental.” (LIBÂNEO, 2012, p. 73). Este modelo surgiu como uma suposição básica à libertação progressiva da ação em relação às estruturas fordistas. Este sistema, conhecido como pós-industrial, identifica-se com uma sociedade em que o consumo é cada vez mais especializado, requerendo um sistema de produção mais flexível. Sendo que para isto, requer-se mais conhecimento intelectual, ou seja, mais reflexividade/ autorreflexividade/ automonitoramento dos trabalhadores. (Libâneo, 2012).

Diante do exposto, a reflexividade proposta no viés do neoliberalismo nos remete aos ideais da racionalidade técnica, reforçando o condicionamento, a submissão, o individualismo, tornando a prática reflexiva como um ato individual. Sendo estas ideias confirmadas por Contreras (2002).

Já a reflexividade no campo crítico, “fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária.” (LIBÂNEO, 2012, p. 73). Ganhou grandes proporções no cenário brasileiro através do pesquisador Antonio Nóvoa (1991), através do livro: “Os professores e sua formação”, estimulando a capacidade crítica dos professores refletirem em sua prática, desenvolvendo sua autonomia profissional e maior tomada de decisões. Desta forma, posicionando-se contra as ideias da racionalidade técnica na formação de professores.

Neste sentido, Libâneo (2012) cita os artigos de D. Schön e K. Zeichner e seus posicionamentos quanto à reflexividade, para os autores a centralidade do conceito está na capacidade do professor poder pensar sua prática intencionalmente. Sendo assim,

o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meio de trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino. (LIBÂNEO, 2012, p. 77).

Ainda Libâneo (2004) alerta ao fato de que a atividade docente, seja ela



profissional ou cognitiva, não são atividades abstratas e que, portanto, necessitam ser instrumentalizadas. Pois, a ação docente é dotada de intencionalidades marcadas por valores, portanto deve ser planejada.

Para Pimenta (2012, p. 28) “(...) o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Sendo assim, a teoria assume importante papel na formação dos professores, uma vez que os dota de vários pontos de vista “para uma ação contextualizada, oferecendo perspectiva de análise para que os professores compreendam os contextos, históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”. (PIMENTA, 2012, p. 28).

Compreender que a formação continuada precisa ser instrumentalizada não significa que está sendo concebida dentro do tecnicismo. A instrumentalização, portanto, ressalta a importância do professor em conhecer teoricamente seu ser/fazer pedagógico, para que desta forma, tenha condições de aliar teoria e prática, posicionar-se criticamente perante metodologias de ensino, compreender os processos de ensino e aprendizagem, em fim para que tenha condições de refletir criticamente sobre sua ação docente.

Nesta perspectiva, Libâneo (2004) ressalta que

O trabalho do professor é, portanto um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental a adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que mudar. (LIBÂNEO, p. 138, 2004).

Neste sentido, Libâneo (2004) concebe a atividade profissional dos professores em três aspectos: o primeiro, diz respeito à apropriação teórico-crítica dos objetos do conhecimento, mediante pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo trata da apropriação de metodologias de ação de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar, o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais, práticas contextualizadas na configuração das práticas escolares.

Nóvoa (2017, p. 1.111) acrescenta que a “formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”, pois nas últimas décadas observou-se uma crescente “universitarização da formação de professores”, contudo não houve crescimento na construção da identidade docente. Segundo o autor,



torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: *como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer, e a intervir como professor?* (Grifos do autor, NÓVOA, 2017, p. 1.113).

Para responder tais questionamentos Nóvoa (2017, p. 1.113) considera que devemos nos remeter a três deslocações. Sendo que a primeira deslocação “leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”.

A segunda deslocação “conduz-nos a um olhar as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma profissão do humano”. (NÓVOA, 2017, p. 1.113).

Por fim a terceira deslocação diz respeito à “necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente”. (NÓVOA, 2017, p. 1.113). Para complementar a sua ideia, Nóvoa (2017) cita os estudos de Lee Shulman (2005) os quais fazem referência a uma síntese de três aprendizagens:

uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um Profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética. (SHULMAN, 2005a, 2005b citado por NÓVOA, 2017, p. 1.114).

O professor é visto como um dos protagonistas (na visão de Loris Malaguzzi) do processo de ensinar e aprender, após o professor compreender e acreditar no projeto pedagógico pode tornar-se a “mola propulsora” para a continuidade e efetivação do programa de educação em tempo integral. Entende-se desta maneira, a necessidade de investimentos de políticas públicas efetivas e sérias com relação à formação dos professores.

Para Loris Malaguzzi (in Gandini, 2016), um dos líderes e precursor do programa de Educação Infantil em Reggio Emilia - hoje considerada referencial mundial - professores, crianças e famílias assumem o papel de protagonistas na educação, uma vez que convivem juntos, promovem interações entre eles. Desta forma, são capazes de estabelecer fortes laços de afetividade, o que resulta em satisfação, segurança e confiança mútua.

Neste sentido, Pimenta (2012), complementa a ideia do professor como protagonista, ser social e transformador, profissional crítico e intelectual, para a autora,

a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois o professor não se limita a executar currículos, senão que também, os definem, os reinterpreta. (PIMENTA, 2012, p. 43).

Ainda neste viés do professor como protagonista do processo de ensinar e aprender, Sacristán (2012) pontua que parte da investigação sobre formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, pois não entra na essência dos professores, desconsiderando, desta forma seu protagonismo.

Para Sacristán (2012) o discurso mais coerente com a realidade dos professores está pautado no “senso comum culto” (ao contrário do sentido vulgarizado dado senso comum), a partir dos princípios da Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação (sustentada pelos filósofos Tomás de Aquino, Vico e na atualidade, Gadamer), sendo assim, o autor pauta-se em seis princípios fundamentais para repensar na formação dos professores.

O primeiro ponto de reflexão a partir do senso comum culto é o fato que os sistemas de formação (universidades), devido às características laborais e as condições de trabalho, vinculados ao desprestígio da profissão na sociedade, não conseguem atrair os melhores “produtos” do sistema educativo. Para Sacristán (2012) de um

ponto de vista estritamente social, as condições de formação nunca serão as melhores possíveis como podem ser os estudos de medicina, de leis, etc. Portanto, em relação à profissionalização dos professores, é um *handicap* com o qual se precisa contar, do contrário vem a desesperança. (SACRISTÁN, 2012, p. 98).

O segundo princípio, parte da ideia de que ninguém pode dar o que não tem, utilizando-se da “cultura” como exemplo, Sacristán (2012) fala que é necessário antes de tudo que sejamos dotados de cultura, para que possamos partilhar da mesma. “E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer em níveis mais elementares”. (SACRISTÁN, 2012, p. 98).

Sacristán (2012) aborda o terceiro princípio elementar do senso comum culto, a partir da seguinte afirmação: “nós todos atuamos de acordo com o que pensamos, mas de maneira imperfeita”. (SACRISTÁN, 2012, p. 99). Porém o autor faz um alerta que é preciso distinguir o “pensar” da ciência, pois no pensamento do professor esta arraigado a sua cultura-raiz e não a ciência, sendo assim o professor não pensa de

acordo com a ciência, mas de acordo com a sua cultura.

O quarto princípio parte de uma forte afirmação: “ainda que o pensamento não seja ciência, pode-se pensar através da ciência, ela pode servir para pensar”. (SACRISTÁN, 2012, p. 99). Para ele, “o grande fracasso das formações de professores está em que a ciência que lhe damos não lhes serve para pensar”. (SACRISTÁN, 2012, p. 99).

Sacristán (2012) no quinto princípio nos revela que o pensamento não se reduz a ação, por mais estranho que pareça, os professores sentem e querem e não só pensam. A Filosofia da Ação tem mostrado que fazemos coisas que não queremos, como também, fazemos coisas sem saber o porquê as fazemos. Para Sacristán (2012, p. 100) “devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes e não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimento, mas não educamos os motivos”.

Por fim, o sexto princípio “diz que o saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve à matriz cultural da qual provém o professor”. (SACRISTÁN, 2012, p. 100).

Coelho (2002) afirma que

é preciso ressaltar que, se pensarmos em formação continuada em uma perspectiva de educação crítico-emancipadora, não podemos descurar do “tempo que se deve ser dispendido nessa formação”, sob pena de estarmos simplesmente “discorrendo sobre” o tema e não “propondo alternativas” para viabilizá-lo. (COELHO, 2002, p. 138).

A ampliação da jornada escolar pode significar a possibilidade da garantia da aprendizagem, bem como a ampliação de oportunidades e vivências por parte de alunos e professores.

Hoje o professor está cercado, ou até sufocado, por grades curriculares estanques, tempos escassos para “cumprir” os currículos, submetidos a formações continuadas mecânicas e cansativas, desenvolve vários papéis em sua função (professor, conselheiro, psicólogo, etc.) além da múltipla jornada escolar, a qual está submetido para conseguir cumprir sua carga horária. No Estado do Paraná, existem professores que trabalham em até cinco escolas diferentes simultaneamente, e distantes uma das outras, para poder cumprir toda a sua carga horária, contabilizando assim, o tempo “perdido” de deslocamento entre uma escola e outra.

A escola de tempo integral possui número de aulas mais amplo, comparando

com as escolas de tempo tradicional, permitindo desta forma, que o professor cumpra toda ou grande parte a sua carga horária em apenas uma escola, como prevê as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, ou no máximo duas, (de acordo com a disciplina que ministra), o que resulta em mais tempo para planejamento, reflexão, meios para aprimorar seus conhecimentos e prática docente e maior contato e interação com a comunidade escolar a que pertence. Para Coelho (2002, p. 141) “não há possibilidade de compromisso efetivo quando o profissional não dispõe de tempo de períodos para refletir sobre seu próprio cotidiano de trabalho, principalmente quando essa tarefa envolve a formação de seres humanos”. Arrumar citação

Avançando na discussão Coelho (2002, p. 142) complementa “Afinal, para que o professor se emancipe é condição *sine qua non* o repensar de sua prática, o que ocorrerá de forma mais produtiva, se for em um mesmo ambiente de trabalho”.

Embora já tenhamos conquistado legalmente tempos destinados a planejamentos e formações, como o direto a 33% da carga horária destinada a hora atividade (colocar a lei) e 10% dos 200 dias letivos (10 dias) destinados à formação continuada dentro dos estabelecimentos de ensino Estaduais do Paraná e organizados pela mantenedora, amparadas legalmente pela Deliberação 02/02 do Conselho Estadual de Educação (CCE), ainda temos muitas questões para refletir sobre tempo e formação, para que ambos estejam articulados em prol do processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se que a formação continuada dos professores da educação em tempo integral deve elucidar especificidades da educação integral, como por exemplo, o redimensionamento do tempo, do espaço e do currículo, bem como a integração curricular, de modo a garantir a aprendizagem.

Para que a educação em tempo integral cumpra de forma eficiente seu objetivo, que é a garantia da aprendizagem, é necessário o planejamento da

(...) formação inicial e continuada dos professores para atender esses alunos, uma vez que não se pretende oferecer “mais do mesmo”, isto é: reter os alunos nas escolas por mais tempo para desenvolver os mesmos programas até agora em execução. Para isso, muitas ações deverão ser implementadas e, se, dúvidas, a formação continuada dos professores deverá ser considerada prioritária. (BRANCO, 2012, p. 247).

Sendo assim, quando uma instituição propõe-se em ampliar a jornada escolar em função da aprendizagem, faz-se necessárias algumas reflexões no planejamento da implantação, o que envolve diretamente o processo de formação continuada do

professor. Pois é através dela, que o professor terá a oportunidade de refletir no direito da criança aprender construindo seu conhecimento de forma ativa, na necessidade de dispor de mais tempo na escola para o desenvolvimento da aprendizagem, na integração do trabalho com as diversas áreas do conhecimento e no direito do professor aprender ensinando e na interação com as crianças e com demais profissionais da escola (BRANCO, 2012).

Historicamente pode-se observar o percurso da formação continuada no Brasil e suas mudanças de concepções que variam de acordo com as percepções filosóficas que cercavam cada momento. Sendo assim, esta dissertação utiliza como inspiração a formação continuada reflexiva crítica, a qual acontece todos os dias através da reflexão na prática docente, bem como através do processo de teorização, para que desta forma tenha condições de agir concretamente diante dos desafios encontrados na sua prática docente.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? (ELIAS, 1988, p. 7).

Delinear e planejar os caminhos a serem percorridos em uma pesquisa não são tarefas simples, trata-se de um trabalho complexo, assim como tentar mensurar o tempo. Diante deste desafio, para o desenvolvimento desta pesquisa planejou-se caminhos teóricos e de campo que pudessem responder ao problema da pesquisa, de modo que os objetivos fossem alcançados.

Para Franco (2012) um bom planejamento garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual se embasa numa linha denominada interacionista/ interpretacionista, Silva e Menezes (2005) consideram que a pesquisa qualitativa permite uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo que tais interações não podem ser mensuráveis através de números, desta forma, a pesquisa assume seu caráter interpretativo e subjetivo. Ainda para Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas vêm crescendo no cenário educacional por representarem um grande potencial para estudar as questões relacionadas à escola.

##### 3.1.1. Fases da Pesquisa

Determinado o tipo de pesquisa, realizou-se uma Revisão Sistemática das produções científicas a respeito da pesquisa, visando à identificação de pontos em comum e indicativo dos caminhos teóricos seguir, bem como a realização do levantamento das pesquisas com esta temática foram desenvolvidas no Paraná.

Definindo-se os autores que norteiam a temática da Educação em Tempo Integral e a formação de professores, realizou-se a revisão bibliográfica. A pesquisa foi realizada na Biblioteca da Universidade Federal do Paraná, em acervos pessoais, artigos e livros publicados online. Mediante uma leitura sistemática, com fichamento

de cada obra, podendo-se elencar os pontos relevantes a este estudo.

Para tratar do contexto da Educação Integral e em Tempo Integral utilizaram-se os achados de Gadotti (2009), Moll (2009, 2012). Sobre o currículo e integração curricular os principais autores foram Arroyo (2012, 2013), Cavalièri (2002, 2011), Moreira e Candau (2014), Gadotti (2009). Sacristán e Gomes (1998), Fazenda (2008), Freire (1987), Japiassu (1976) e Thiesen (2008). Quanto à abordagem dos espaços e tempos os autores utilizados foram Arroyo (2012) Guimarães (1999), (Moll, 2009, 2012), documento oficiais do MEC e da SEED/PR. Por fim para compor os estudos da formação continuada dos docentes, utilizou-se aporte teórico em Branco (2009) Contreras (2012), Liston e Zeichner (1991), Coelho (2002), Nóvoa (2004) Libâneo, Pimenta e Sacristán.

Como análise documental, foi realizado levantamento dos documentos oficiais do Estado sobre o tema: “Educação em Tempo Integral em Turno Único Documento dois: Ementários e Propostas Pedagógicas das Disciplinas da Parte Diversificada” e “Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único”. Havendo a necessidade de leituras complementares de documentos do MEC: Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem; Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação); Programa Mais Educação: passo a passo (Série Mais Educação); Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo (Série Mais Educação).

### 3.2. SOBRE A METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

“O desejo de rigor e necessidade de descobrir, adivinhar, de ir além das aparências expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico” (Bardin 1977, p. 29). Desta forma, foram escolhidos os instrumentos de coleta de dados conforme aplicabilidade no contexto da análise de conteúdo.

Dentre os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo, se elencou como instrumentos que comporiam a pesquisa: observações, questionários e

entrevistas.

De acordo com Luna (2003) a observação pode ser dividida em fontes de informação, sendo elas: Observação direta, que trata do registro de uma situação, acontecimento ou ocorrência; observação indireta, o qual se refere ao uso de indícios ou pistas com informações das quais se deduzem outras informações; Relatos pessoais, que dizem respeito a falas dos sujeitos de modo informal, sem elaboração prévia de instrumentos de coleta de dados.

Para Bardin (1977), as observações representam um meio de comunicação não verbal, onde se observam posturas, gestos, espaços, manifestações emocionais, objetos cotidianos, comportamentos organizacionais.

Foram realizadas observações sistemáticas, individuais, com planejamento prévio das ações, sendo todas as observações registradas em um diário de campo, mediante autorização dos participantes. Sendo realizadas em momentos específicos, como formações continuadas internas previstas em calendário escolar, totalizando quarenta (40) horas de observações.

As observações ocorreram nas instituições participantes, sendo planejadas em dias estratégicos, como datas específicas de formações continuadas previstas em Calendário Escolar 2018. Ocorreram nos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho de 2018, a pesquisadora perpassou pelas duas Instituições em dias aleatórios, permanecendo o dia todo, inclusive nos horários de almoços, totalizando nove (9) horas por dia. A carga horária total de observações do cotidiano escolar de quarenta (40) horas divididas entre as duas escolas. As observações foram realizadas com objetivo de identificar características dos processos de formação continuada e de avaliar junto aos professores a contribuição da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional.

Inicialmente havia sido planejada a realização de uma entrevista na SEED/PR, porém como a coordenação da Educação Integral na secretaria não pode atender a pesquisadora a entrevista foi adaptada para um questionário com perguntas abertas, sendo este enviado e devolvido por email.

A entrevista, de modo geral é um dos instrumentos mais flexíveis de coleta de dados, através dela podem-se obter informações, opiniões, interpretações e posicionamentos do entrevistado mediante uma conversação de natureza acadêmica e/ou profissional. (LIMA, 2004).



Para Bardin (1977), as entrevistas representam um grande potencial dentro do conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo que ela pode ser realizada de maneira dual (diálogos) ou em grupos restritos.

As entrevistas desta pesquisa foram planejadas de forma padronizada com roteiros elaborados previamente, contendo perguntas específicas para professores, diretores, pedagogos e equipe da Secretaria de Educação do Paraná.

Juntamente aos professores a entrevista auxiliou na identificação das características dos processos de formação continuada dos professores da Educação em Tempo Integral da SEED/PR, avaliação junto aos professores sobre a contribuição da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional e constatação da compreensão dos professores quanto à organização da Escola em tempo Integral.

Quanto aos pedagogos, direção escolar as entrevistas visaram à identificação das características dos processos de formação continuada dos professores da Educação em Tempo Integral da SEED/PR, identificação se o planejamento da formação continuada aborda os conceitos relacionados à Educação em Tempo Integral, tais como: o que é educação integral e em tempo integral, organização do tempo, espaço e currículo, constatação de como vem ocorrendo processo de formação continuada nas escolas que já oferecem a jornada ampliada a mais de dois anos e como foram os eventos de formação continuada específica para escolas que iniciaram a oferta em 2017;

Esta pesquisa priorizou o uso de condutas éticas, preservando a identidade dos participantes, bem como o sigilo com o material coletado, como gravações e registros escritos. Sendo que todo material utilizado foi exclusivamente utilizado para esta pesquisa e produções decorrentes dela, conforme compromisso assumido com o Comitê de Ética da UFPR, registrado sob o Parecer do CEP/SB – PB. Nº2033045 na data de 26/04/2017.

### 3.3. SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com informações da Secretaria de Educação do Paraná, atualmente conta-se com sessenta e duas escolas que oferecem a Educação em Tempo Integral em Turno Único, destas quarenta e quatro pertencem ao Ensino Fundamental, quatorze ao Ensino Médio e quatro oferecem ao Ensino Fundamental e

Médio.

No Núcleo Regional de Educação (NRE) de Curitiba, existem cinco escolas de Ensino Fundamental, uma de Ensino Médio e uma com Ensino Fundamental e Médio, totalizando sete escolas com jornada ampliada. Ainda no Núcleo de Curitiba, existem duas escolas que iniciaram suas atividades em Tempo Integral no ano letivo de 2017, sendo este um dos critérios de inclusão das Instituições.

### 3.4. SOBRE O PERFIL DAS INSTITUIÇÕES

Os dois colégios estaduais de Tempo Integral, escolhidos para fazer parte do universo desta pesquisa, gentilmente abriram espaço para que a pesquisadora pudesse realizar as observações e entrevistas previstas.

Foram escolhidos dois Colégios Estaduais do Paraná, do Núcleo Regional de Educação de Curitiba, que ofertam a Educação em Tempo Integral – Turno Único, para fazer parte desta pesquisa. A definição por estes Colégios ocorreu pelo fato que se pretendia acompanhar o processo de formação pelo qual as Instituições haviam passado, por isso foram eleitos um (1) Colégio que ofertava a Educação em Tempo Integral há mais de dois anos e um (1) Colégio que iniciou o processo de implantação da jornada ampliada a partir de 2.017, a fim de se verificar se a Instituição passou por um processo de formação significativo a prática docente.

Para caracterizar o perfil das Instituições de ensino a pesquisadora contou com o apoio das equipes administrativas das escolas, realizou análises documentais dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e realizou pesquisas no site dia a dia educação, (disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=08f&codigoNre>>, acesso em 04 mar 18) no qual constam informações sobre as escolas estaduais.

A Instituição “X” onde foi realizada a pesquisa está localizada no Bairro Capão Raso, na cidade de Curitiba/PR. Em 1967 iniciou as suas atividades enquanto escola primária, sendo que em 1978 foram alterados seu nome e a categoria de ensino, passando então, a ofertar o Ensino Fundamental e Médio. Também posteriormente, aderiu ao ensino profissionalizante nas modalidades integrados e subsequentes ao Ensino Médio. No ano de 2017, aderiu a Educação em Tempo Integral - Turno Único de forma simultânea para o Ensino Fundamental e Médio, sendo que no de 2018

encerra-se a oferta do Ensino Profissionalizante com a formatura da turma do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado.

O Colégio atende no total 284 alunos, destes 220 alunos do Ensino Fundamental em Tempo Integral, divididos em 8 turmas e 64 alunos do Ensino Médio, divididos em 3 turmas em Tempo Integral e 1 turma do Ensino Profissionalizante Técnico em Meio Ambiente.

O perfil socioeconômico e cultural da comunidade vem sofrendo transformações nos últimos anos em virtude da oferta da Educação em Tempo Integral, pois esta modalidade atraiu famílias de vários bairros vizinhos ao da escola, assim pode-se observar uma comunidade muito heterogênea financeira e culturalmente, tornando-se a escola um ambiente rico para trocas de experiências e interações entre os sujeitos.

Conta com 33 professores que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo que no período das observações realizadas na Instituição (fevereiro e março) a escola estava com deficiência de professores para 3 disciplinas. Possui duas pedagogas no período da manhã, duas no período da tarde e uma em período integral, um diretor geral, um vice-diretor, uma secretária em período integral, 4 agentes educacionais II e 8 agentes educacionais I e ainda existem 80 horas (2 vagas) de agentes educacionais para serem supridas.

Quanto à infraestrutura, o colégio apresenta muitas fragilidades, por tratar-se de um prédio muito antigo, observou-se que a atual gestão tem se esforçado para adequar e até mesmo reformar os espaços, de modo que os mesmos atendam as necessidades pedagógicas dos professores e alunos, apesar das limitações financeiras e de recursos humanos. Atualmente, conta com 15 Salas de Aulas, destas, 1 sala de dança, 1 sala multimídia, 01 Auditório, 01 Laboratório Física/Química/Biologia, 1 Laboratório de informática, 01 Biblioteca, 01 Sala de Educação Física, Secretaria, Sala de Direção e Vice-Direção, 1 sala da Equipe Pedagógica, 01 Cozinha, 01 Refeitório, 01 Sala dos Professores, 06 Banheiros para os alunos, 02 Banheiros para os professores, 01 Sala de Coordenação, 02 Almoxxarifados, 01 Casa de Caseiro, 01 Quadra Poliesportiva coberta, 01 Quadra de vôlei de areia, 01 Pátio Coberto e 01 Área Coberta.

Os horários de funcionamento da Instituição estão divididos em: das 8h às 17h para o Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral e para o 3º ano do

Ensino Médio e 2º ano do Curso técnico profissionalizante o atendimento é das 07h10min às 11h45min.

A Instituição “Y” está localizada no Bairro Santa Quitéria, na cidade de Curitiba/PR, iniciou suas atividades no ano de 1954, onde atendia inicialmente alunos de 1ª a 4ª série, sendo que no ano de 1975 passou a oferecer o Ensino Fundamental e Médio (na época, 1º e 2º Graus). Em 2013 passou a oferecer a Educação em Tempo Integral turno Único.

O Colégio possui uma demanda de 571 alunos, sendo 298 alunos do Ensino Fundamental em Tempo Integral, divididos em 11 turmas e 273 alunos do Ensino Médio, divididos em 9 turmas. O perfil socioeconômico e cultural dos alunos do Colégio de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição trata-se de uma comunidade carente economicamente.

Conta com 42 professores que atuam no Ensino Fundamental e 26 no Ensino Médio, sendo que no período das observações realizadas na Instituição (maio e junho) a escola estava com o quadro de professores completo. Possuem 2 pedagogas no período da manhã, 1 no período da tarde e 2 em período integral, um diretor geral, dois vice-diretores, uma secretária em período integral, 8 agentes funcionais II e 14 agentes funcionais I

Quanto à infraestrutura, o colégio apresenta atualmente, 18 salas de aulas, 01 sala de Direção, 01 secretaria geral, 01 sala de vice direção, 01 laboratório de ciências biológicas (completo), 01 laboratório de informática com 10 computadores, 02 salas para Equipe Pedagógica, 01 sala de almoxarifado, 01 sala de Jogos, 01 sala de arte, 01 Salão, 01 sala de Educação Física, 01 Sala do Grêmio, 01 sala de Recursos, 01 sala de vídeo, 01 cantina comercial (A.P.M.F.), 01 cantina que serve merenda escolar, 01 cozinha, 01 pátio aberto, 02 pátios fechados um para recreação e outro que serve como refeitório, 10 banheiros masculinos e femininos (alunos), 01 banheiro masculino com 4 sanitários (professores), 01 banheiro feminino com 4 sanitários (professoras), 01 sala de professores, 01 casa do vigia e 01 biblioteca, 02 quadras de Esportes.

Os horários de funcionamento da Instituição estão divididos em: das 8h às 17h para o Ensino Fundamental em Tempo Integral e para o Ensino Médio o atendimento é das 07h10min às 11h45min e no período noturno das 18h50min às 22h35min.

### 3.5. SOBRE O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público participante da pesquisa são os professores, pedagogos e diretores que atuam na Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental Anos Finais e a Coordenadora da ETI no departamento da Educação Integral do Estado do Paraná.

Os participantes da escola “X” foram oito (8) professores, 3 (três) pedagogas, 1 (um) vice diretor/professor, 1 (um) diretor geral. Da escola “Y” foram 6 (seis) professores, 2 (duas) pedagogas, 1 (uma) vice diretora e 1 diretora geral.

Os critérios para escolha dos participantes professores e pedagogos foi que os mesmos tivessem atuado na ETI da Rede Estadual no ano de 2017, o critério foi planejado com vistas às perguntas estruturadas na entrevista para os participantes, de modo que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Porém, o critério de seleção proposto fez com que o número de participantes fosse limitado, uma vez que um dos grandes desafios que a Educação em Tempo Integral enfrenta é a grande rotatividade dos profissionais que nela trabalha.

Os participantes foram conscientizados dos objetivos da pesquisa, do compromisso ético da pesquisadora com os mesmos e da liberdade deles em não participar ou interromper a pesquisa a qualquer momento. Após aceitarem voluntariamente participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) conforme orientação do Comitê de Ética.

#### 4. ENCAMINHAMENTO DA ANÁLISE DE DADOS

Para realização da análise dos dados coletados através das entrevistas, observações e questionários, utilizou-se como método a análise de conteúdo. A escolha deste método justifica-se, pois “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2012, p.12). Desta forma, esta definição vem ao encontro dos instrumentos escolhidos para levantar os dados da pesquisa.

Para Bardin (1977, p. 42) a definição da análise do conteúdo envolve

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42, grifo da autora).*

As técnicas das quais Bardin (1977) faz menção, estão relacionadas aos procedimentos metodológicos que o pesquisador adotar, de modo que este garanta o rigor teórico, ultrapassando dos limites do empirismo. É importante que o pesquisador estabeleça relações de contextos e conexões, tanto com meio social e cultural que envolve a pesquisa, quanto com a conexão dos textos teóricos visitados.

A análise de conteúdo implica no exercício de comparações contextuais. Sendo que estas podem ser multivariadas e direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2012).

A organização da análise de conteúdo esta disposta em torno de três polos cronológicos, segundo Bardin (1977): a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na fase inicial de organização da pesquisa, onde são planejadas as leituras, que darão subsídios teóricos, a identificação das instituições participantes, a escolha dos instrumentos de coleta de dados. Para Franco (2012) a pré-análise tem por objetivo sistematizar os preâmbulos a serem incorporados.

Para Bardin (1977) esta primeira fase possui três ofícios que discorrem desde a escolha dos documentos, da formulação da análise e dos objetivos até a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Ainda de acordo com Bardin (1977), as atividades da pré-análise consistem nas seguintes etapas: a *leitura flutuante* é chamada desta forma por analogia, pois

pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa; a *escolha dos documentos*, atentando algumas regras tais como: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência; a *formulação de hipóteses e dos objetivos*, sendo que hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar e objetivos estão relacionados à finalidade geral que os propomos; a *referência dos índices* que consiste na elaboração dos indicadores, podendo ser a menção explícita ou subjacente em um tema ou mensagem; a *preparação do material*, de modo que este esteja organizado e planejado viabilizando a análise de conteúdo.

A exploração do material consiste em uma fase longa e maçante, pois se trata essencialmente de um processo mecânico e sistemático de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas, ou seja, a administração das técnicas sobre o corpus (BARDIN, 1977).

Os tratamentos dos resultados e interpretações seguirão operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretações, que poderão sugerir outras orientações para uma nova análise ou utilizar os resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 1977).

#### 4.1. ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA ETI

Após a realização da leitura flutuante, da teorização da pesquisa e da escolha dos instrumentos para coleta de dados às análises foram organizadas através da categorização para classificação dos resultados obtidos, pois de acordo com Bardin (1977) um dos objetivos da categorização é fornecer uma condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

A análise passou por um processo de codificação, a fim de garantir a conduta ética durante o processo de análise e para realização de distinção entre as instituições para interpretação dos contextos onde as entrevistas e observações foram realizadas. Foram utilizados dois roteiros de entrevistas distintas, um destinado as Instituições de Ensino que recebeu o código “E.I.E.” e outro para a Secretaria de Educação que recebeu o “E.S.E.”. Ainda as Instituições de ensino receberam outro código para distingui-las entre si: Instituição que implantou a ETI em 2017 recebeu o código “X”, a outra Instituição que iniciou suas atividades em 2013 recebeu o código “Y”. Juntamente com estes códigos de identificação da entrevista e Instituição, houve

identificação numérica que corresponde ao participante. Exemplo: “E.I.E.X01” esse código significa – Entrevista da Instituição de Ensino (EIE), Instituição X do participante 01.

As perguntas também foram codificadas. Exemplo: Pergunta 1 da Entrevista da Instituição de ensino Y, participante 08: P1E.I.E.Y08

Inicialmente foi realizada a análise das entrevistas realizadas nas instituições de ensino, em segundo momento foi realizada a análise das entrevistas aplicadas na Secretaria de Educação e por fim foram sistematizados e analisados os registros das observações.

De acordo com Bardin (1977, p. 117) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Neste sentido as questões e as incidências de respostas observadas na análise foram agrupadas de acordo com os assuntos em comum na forma de categorias e subcategorias.

#### 4.2. AS FALAS DAS ESCOLAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Os (QUADROS 8,9,10, 11) apresentam os resultados da análise realizada por agrupamentos: as questões, as categorias, as subcategorias e quantidade de incidências. Resultantes da análise das entrevistas na Instituição de Ensino (E.I.E.) realizadas com onze participantes da Escola “X”, entre estes: professores, gestores e pedagogos.

O (QUADRO 8), apresenta a análise das respostas às perguntas P01 e P03 para a Instituição X e as Perguntas P01 e P02 para Instituição Y, que questionam se houve formação prévia para iniciar o Programa de Educação em Tempo Integral, se a formação atendeu as expectativas e necessidades dos professores e se caso não houve como conduziram as práticas pedagógicas:



QUADRO 8 – “Formação voltada à Implantação da ETI nas Escolas”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências Escola X	Incidências Escola Y”
No início do processo de implantação da ETI na sua escola, como foram os eventos de formação continuada para os professores? Os temas abordados atenderam as suas expectativas e necessidades pedagógicas? Se não houve formação prévia para trabalhar com a ETI, como os professores conduziram a prática pedagógica?	Formação continuada	Ausência de eventos	11	4
		Houve formação durante o ano de implantação	—	6
		Não atendeu as expectativas.	—	6
		Atendeu as expectativas	—	1
		Semana Pedagógica	3	—
		Documentos norteadores	3	—
		Experiências Externas	4	—
		Próprias experiências	2	—
		Atuação igual do Ensino Regular	3	—
		Referenciais Teóricos	2	—

FONTE: A Autora (2018).

Na Instituição “X”, ao serem questionados sobre a os eventos de formação continuada, observou-se que os participantes foram unânimes em indicar a ausência de formações antes do processo de implantação do Programa. Como não houve, foram indagados da forma como procederam para trabalhar com a ETI, neste caso, as respostas variaram de acordo com: a disciplina de atuação do professor; experiências anteriores e perfil do professor/pedagogo.

Alguns relataram que pela falta de experiência com a ETI, buscaram experiências externas, como por exemplo, no Estado de São Paulo, no município de Curitiba e na Internet.

P03: “Os professores foram tentando descobrir, lendo, pesquisando, buscando experiências em pessoas que já haviam trabalhado com a Educação em Tempo Integral”.

Houve outros que buscaram estudar os documentos norteadores, ementas e teóricos que abordam o tema.

P07: “(...) Utilizei materiais do Miguel Arroyo (...), eu tinha experiência de escola integral do município, mas é diferente o formato (...)”.

P11: “Busquei apoio nas Ementas das disciplinas, planejei minhas aulas sozinha, em materiais que usei em outros anos. Uso os finais de semanas para criar materiais, porque as ementas por si só não nos dão suporte suficiente para o ano todo”.

P08: “(...) Para o trabalho com a disciplina da parte diversificada eu usei a ementa, porém ela é muito vaga, ela não dá assim um direcionamento de como conduzir as suas aulas, ela tem ali o “geralção”, mas como desenvolver e o que exatamente trabalhar não existe. Então os conteúdos, praticamente, foi eu quem escolhi e fui desenvolvendo juntamente com as pedagogas e eu ia pensando em uma atividade e ia lá com as pedagogas conversar para ver se estava dentro (...)”

Existiram também participantes que preferiram se apoiar na própria prática docente diária, avaliando durante o processo erros e acertos e por fim teve participantes que relataram que encaminharam seu trabalho pedagógico da mesma forma que já atuavam no ensino de “tempo normal”.

P10: “Tentativa e erro! Busquei suporte na minha prática”.

Nóvoa (2004) orienta que a formação continuada constitui-se num referencial concreto ao exercício docente, a ausência de formação no contexto escolar onde se realizou a pesquisa denota a falta de tal referencial.

Apesar dos professores buscarem norteamientos de forma individualizada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, percebe-se que a falta do “pensar, do teorizar e do agir coletivamente” sobre as peculiaridades da Educação em Tempo Integral, constitui em falhas na construção de significado para o fazer pedagógico e para a construção da identidade da escola de Tempo Integral.

Ainda, Nóvoa (2004) salienta que a formação continuada representa um desafio no espaço escolar, pois deve ser pensada em uma “co-formação” onde os professores, pedagogos e direção escolar devem refletir coletivamente, em cooperação uns com os outros dividindo experiências e saberes.

Na escola “Y”, onde a Educação em Tempo Integral foi implantada em 2013, alguns participantes relataram que no início do Programa não houve eventos de formação continuada específica para a demanda da jornada ampliada.

P01: “Especificamente sobre a Educação Integral, não (...)”.

P08: “Nada, nada. Só disseram que iam implantar o período integral e pronto, tinha promessas que vinha o lado bem diversificado, bem diferente, atrativa, mas na

verdade veio mais do mesmo do que já se fazia (...).

Porém, a maioria dos participantes apontou a existência da oferta de formação continuada no decorrer do ano da implantação da ETI, relataram que a formação foi organizada no formato de oficinas, a fim de explorar as disciplinas da Parte Diversificada do Currículo. Os técnicos da SEED/PR coordenaram as atividades deste dia de formação, propondo sugestões de atividades diferenciadas para a prática docente.

P02: “Houve formação para os professores, pedagogos e direção no decorrer do ano de implantação (...).”

P04: “Houve uma formação durante o ano de implantação”.

P05: “Uma única formação aonde veio pessoas da SEED fazer uma palestra”.

P06: “(...) teve aquelas reuniões que eles chamam por áreas, aonde a SEED manda o Departamento de Educação fazer a formação (...).”

Os professores e pedagogos foram questionados se os temas abordados atenderam as expectativas e necessidade educativas, porém os que participaram deste evento de formação relataram que os temas estavam desconexos com a realidade da escola. Também foi feita a colocação que somente esta formação foi insuficiente, uma vez que é alto o índice de rotatividade entre os professores da escola.

Neste sentido, para Libâneo (204) a formação continuada exige a necessidade de criações de estratégias que levem o professor a refletir de modo crítico sobre a sua prática, seu agir e fazer. Portanto a formação não deve ser isolada do contexto e das necessidades dos professores.

O P04 considerou que a formação foi “específica na área de Arte, porém sem aplicação, pois a proposta era sobre tecnologia e a escola não tem”.

O P07 relatou que houve formação, mas nada específico. “Os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos por nove horas”.

“Não atendeu as expectativas”, relatou o P09.

Já o P06 relatou que pelo fato de já conhecer a proposta da ETI ficou mais fácil, “(...) então para mim foi bom, eu já tinha um comecinho, uma base”. Pautada em experiências pessoais e profissionais na SEED/PR considerou que a formação atendeu as suas necessidades pedagógicas.

Para Pimenta (2012) não se trata da redução da formação continuada a um

treinamento ou capacitação, mas sim, explicitar reflexões pertinentes à prática e atendimento das necessidades dos professores frente a seus conflitos e dilemas da atividade de ensinar.

O (QUADRO 9) apresenta a análise das respostas baseadas nas perguntas: P05, P06, P07, as quais investigam a formação continuada da ETI e gestão pedagógica da escola.

QUADRO 9: “Formação da ETI e Gestão Pedagógica da escola”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
Em que momentos a equipe gestora e pedagógica se reúnem com os professores para discutir problemas pontuais do cotidiano escolar? Após estes encontros, você avalia que há algum impacto na mudança do cotidiano escolar e na sua prática? Este tempo destinado às discussões, na sua concepção é suficiente?	Formação continuada no cotidiano escolar.	Ausência de encontros	1	3
		a) Hora Atividade	2	1
		b) Redes Sociais	3	—
		c) Dia de planejamento e Reuniões pedagógicas	6	5
		d) Diálogos informais	1	
		e) Mudanças no cotidiano	0	1
		f) Tempo insuficiente	10	4

FONTE: A autora (2018).

Ao serem questionados sobre os tempos destinados a discussões de problemas pontuais do cotidiano escolar, a maioria dos participantes da escola “X” citaram eventos previstos no calendário escolar como os dias de Planejamento e Reuniões Pedagógicas. Eles consideram este tempo insuficiente e por isso não observam mudanças no dia a dia escolar. Os pedagogos da Instituição relataram que problemas relacionados à indisciplina envolvem a maior parte da demanda de trabalho e desta forma não conseguem acompanhar, sentar com os professores para ouvi-los e tentar propor estratégias para superação dos problemas. O participante P04 relatou da necessidade de mais formações para os pedagogos e professores.

Entre os participantes, três relataram que discutem questões pontuais do dia a dia escolar através do uso de Redes Sociais e um dos participantes justificou:

P07: “Nós discutimos em casa, porque aqui o tempo não permite”.

Ao analisar as incidências de colocações sobre o “tempo”, pode-se constatar: a falta de tempo para discussões, devido à correria do dia a dia, embora haja dias previstos em calendário escolar, consideram estes insuficientes pelo fato de muitas vezes não haver brechas para discussão de problemas pontais, pois recebem temas e orientações previamente definidas pela SEED/PR.

A falta de “tempo” em uma escola de Tempo Integral pode ser considerada uma dicotomia, considera-se que o aumento da jornada escolar representa algo significativo para o aluno, mas também para o professor. Para Coelho (2002) não há condições para um trabalho efetivo quando o profissional não dispõe de tempo para refletir sobre a sua ação docente.

Um dos problemas apontados pelos participantes é a formação que “vem de cima para baixo”, (da SEED para as escolas) sem considerar as reais necessidades dos professores. Desta forma, não se pode caracterizar estes momentos de formação, como formação propriamente dita, mas sim, como apenas cumprimento de cronogramas. Nesta perspectiva, percebe-se que a racionalidade técnica precisa ser superada no contexto das escolas estudadas.

Contreras (2002) aponta que a racionalização do ensino permite o controle do sobre o professor, quando o torna dependente de decisões da administração, este fato pode fazer com que o professor perca a noção de conjunto e de suas reais funções no processo educativo.

Nesta perspectiva, com a racionalização, o Estado aumenta o processo de controle, burocratização e intensificação do trabalho do professor. Refletindo tal processo no ensino, tornando-o cada vez mais regulamentado, cheio de tarefas e favorecendo a rotinização do trabalho, desta forma impedindo o exercício reflexivo, empurrados pela pressão do tempo. Este fator favorece o isolamento dos profissionais em detrimento do tempo, fomentando assim o individualismo. (CONTRERAS, 2002)

Na Instituição “Y” os participantes em sua maioria responderam que discutem problemas pontuais da Educação em Tempo integral nos dias previstos em Calendário Escolar como Planejamento, (Re) planejamento e Reuniões Pedagógicas. Algumas das falas:

P01: “Geralmente nas reuniões pedagógicas”.

P02: “Nas formações previstas em calendário”.

P03: “Reuniões gerais e geralmente em (re) planejamento”.

Os participantes avaliam que após estes encontros não percebem mudanças no cotidiano escolar. Também os mesmos acreditam que os tempos destinados a discutir os problemas da escola são insuficientes. O P03 relatou que o processo de mudança é lento e que as reuniões não são específicas para a ETI: “Lentamente, não é suficiente e nem específico para a ETI, deixando-se passar muitas coisas importantes para serem discutidas”.

O P05 relatou: “De verdade, não. Eu não acho suficiente, eu acho que a Educação Integral precisa de mais tempo para isso, de mais atenção, mais momentos (...)”.

O P01 considera que na maioria das vezes estas reuniões dão resultado.

Três participantes acreditam que não existem encontros específicos para discutir problemas da Educação em Tempo Integral na escola:

P06: “Isso sim eu acho falta, porque eu acho assim que Conselho de Classe é a parte pedagógica, o que tal sala está aproveitando, o que tal sala não está aproveitando e aonde à gente poderia cooperar um com o outro professor (...)”.

P07: “Não existe. Antigamente nos reuníamos entre as pedagogas. Agora temos reuniões quinzenais com a direção da escola, mas não específico para tratar do integral”.

P08: “Eu nunca vi. Hoje teve uma reunião com os pais dos 6ºs anos, porque eles são bem indisciplinados”.

O fato da escola “Y” ficar limitada aos encontros previstos em calendários e o apontamento da ausência de momentos para refletir sobre a ETI no cotidiano escolar, denota que a ampliação do tempo deve ser significativa para os professores do mesmo modo que para os alunos.

O repensar sobre o “tempo” em função do professor e seu fazer pedagógico, poderia evitar a intensificação do trabalho e do processo de desqualificação intelectual do mesmo, garantindo desta forma, a sua autonomia na realização de seu trabalho profissional. (CONTRERAS, 2002).

Apenas o P09 relatou que ocorrem com frequência encontros pontuais para refletir sobre a ETI, inclusive nas horas atividades dos professores: “Direto para discutir os problemas, ainda mais com as pedagogas, com os professores conversamos nas horas Atividades”. No entanto, salienta-se que esta fala está descontextualizada com a percepção dos demais participantes da pesquisa.

O (QUADRO 10) apresenta a análise dos resultados das respostas à pergunta P08:

QUADRO 10: “Sugestões sobre os Eventos de Formação”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
Sugestões de como o senhor (a) gostaria que os eventos de formação fossem estruturados?	<b>Sugestões de Eventos de Formação continuada.</b>	Metodologias diferenciadas	3	2
		g) Abordagem prática	1	2
		h) Palestras e oficinas específicas sobre a Educação em Tempo Integral	3	4
		i) Partir da Realidade do professor	3	—
		j) Grupos menores, com professores da mesma disciplina.	1	1

FONTE: A autora (2018).

Para Coelho (2002) há diferentes concepções para as formações continuadas, sendo que estas variam desde as mais tradicionais, que a visualizam como cursos ou palestras, até as que consideram válidas quando propõem um processo de reflexão sobre a própria prática.

Esta reflexão de Coelho (2002) nos permite analisar criticamente qual concepção condiz com a realidade das escolas e quais os anseios dos professores com relação a sua formação continuada.

Os professores, pedagogos e direção escolar da escola “X”, sugerem que as formações sejam organizadas em um viés prático, onde as necessidades reais do professor estejam em pauta, como: metodologias diferenciadas para o trabalho com a Educação em Tempo Integral, palestras específicas sobre o tema e uma professora sugeriu que as formações fossem organizadas por disciplinas.

P11: “gostaria que as formações fossem menores, não com o Estado todo e com grupos menores de escolas, com professores da mesma disciplina e que não ficássemos sentados ouvindo e só recebendo informações”.

Outro participante indicou a necessidade de palestras com pessoas tenham conhecimento sobre o tema, mas que sobre tudo apontem caminhos práticos de

possibilidades do trabalho com a Educação em Tempo Integral:

P09: “Alguém que tenha formação profunda, alguém que tenha preparação e venha nos trazer situações, venham nos mostrar possibilidades de caminhos de soluções (...) tratar coisa da realidade, do ‘chão de trabalho’, da sala de aula, do pátio, da hora do recreio, como trabalhar isso?”.

Libâneo (2012) indica à necessidade de refletirmos no papel da didática na formação continuada dos professores, apesar de ser um tema bastante estudado na formação inicial do professor, ainda representa um desafio a ser superado o qual reflete diretamente na ação docente. Sendo esta necessidade de conhecimentos didáticos pedagógicos expressos nas falas dos participantes.

Da mesma forma, na escola “Y”, os participantes apontaram a necessidade de eventos de formação continuada que sejam no formato de palestras ou oficinas práticas e que explorem sugestões de metodologias diferenciadas para o trabalho com o Integral.

P01: “Eu acho que seria interessante que fosse trabalhado dentro de uma escola de Tempo Integral, ou de repente, até com outras escolas junto, até pela troca de experiências e tudo mais. Acho que seria mais interessante assim!”.

P03: “Os eventos veem prontos. (...) gostaria que fossem direcionados para as escolas de Tempo Integral, que tirem dúvidas, que ajude a solucionar problemas da ETI, palestras, oficinas. Bagagem prática, formação prática”.

P04: “(...) mais prático, oficinas, algo que realmente funcione nas salas de aulas (...)”.

Para Libâneo (2015), os professores têm dificuldades em incorporar e articular em seu exercício profissional o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar estes conteúdos. Percebendo-se desta forma, uma dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógicos.

Também os participantes expressaram a necessidade que os eventos de formação continuada fossem planejados com temas e abordagens específicas para as escolas da ETI.

P05: “Quando tem formação da Secretaria de Educação, a gente é misturado com todo mundo, não que a gente tenha que ser tratado sempre diferente, mas quando tem certos eventos de formação pra gente, tem que ser! A gente já pediu isso especificamente para as escolas de tempo integral, para que a gente possa conhecer



o que está sendo desenvolvido nas demais escolas de Tempo Integral, as possibilidades. Porque a gente tem características diferentes, eles não se preocupam com isso (...).”

Conforme a necessidade apontada pelos participantes, faz-se necessário o planejamento de eventos de formação que considerem as especificidades da ETI, garantindo desta forma “mais” aprendizagens e ampliações de oportunidades aos alunos, evitando-se assim, oferecer “mais do mesmo”, ou “mais da mesma escola”. (BRANCO, 2012).

Entende-se que, assim como a ação docente pode tornar-se uma prática mecânica e técnica, da mesma forma a formação continuada pode tornar-se apenas uma ação de cumprimento burocrático previsto em calendário escolar e não refletir de maneira crítica na práxis do professor. Por isso é importante salientar que as formações continuadas não podem utilizar metodologias desestimulantes, pois tal fato gera desinteresse entre os professores e participantes. Para que a formação se torne um referencial concreto à ação docente ela precisa estar conexa às realidades e necessidades dos professores.

O (QUADRO 11) apresenta resultados obtidos das perguntas: P09, P10 e P13 onde as perguntas foram categorizadas por temas que envolviam a organização do trabalho pedagógico da escola, buscando compreender a participação dos professores no processo, como foi o movimento de redimensionamento dos tempos, espaços e currículos e se os professores e pedagogos foram consultados sobre a implantação do Programa:

QUADRO 11: “Espaço, tempo e currículo da ETI”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
Qual foi a sua participação na organização da proposta pedagógica da Educação em Tempo Integral? Os professores e pedagogos foram consultados sobre a implantação da Educação em Tempo Integral? Para a Implantação da Educação em Tempo Integral, faz-se necessário refletir na organização dos tempos, do espaço e do currículo. Como ocorreu este processo na Instituição?	Organização Pedagógica	Não participou.	8	3
		k) Participou.	2	5
		l) Não estava na escola	—	1
		m) Está em processo de construção	3	—
		n) Não foram consultados	10	2
		o) Não soube informar	1	1
		p) Foram consultados	—	6
		q) Não houve reestruturação	3	—
		r) Tempo	4	1
		s) Espaço	3	5
		t) Currículo	2	4
		u) Não houve discussões sobre o assunto	2	2

FONTE: A autora (2018).

A maioria dos participantes da Instituição “X” relatou não terem participado da construção da proposta pedagógica, nem mesmo os pedagogos da instituição, ficando esta responsabilidade centralizada na Direção da escola. Porém segundo relatos, neste segundo ano do programa, algumas pedagogas relataram que estão trabalhando no processo de construção e readequação da proposta, pois é neste momento que estão tendo oportunidade de participar da construção da mesma. Seguem as falas de alguns dos participantes:

P02: “A construção da Educação em Tempo Integral começou a ocorrer em dezembro de 2016 e janeiro de 2017, devido a este tempo curto de planejamento a direção teve que decidir sozinho as disciplinas que iriam compor a grade curricular da ETI (...)”.

P03: “Não houve participação dos professores, simplesmente veio como uma estratégia para aumento de alunos na escola”.

P04: “Não participei da construção da proposta pedagógica, pois não há uma

gestão democrática, recebemos tudo pronto do diretor da escola (...). ”.

P07: “Agora nós estamos tentando retomar para identificar as falhas, porque desde a implantação e implementação, veio um formato próprio, agora a gente está retomando, inclusive o planejamento, porque a gente percebeu que as coisas estão perdidas (...). “Existem muitos resquícios da escola tradicional, para mim é formação, formação e formação. Não tem outro caminho! Uma coisa é fazer porque te mandam e outra coisa é fazer porque você acredita”.

P11: “Não. Ficou a cargo da direção”.

Os participantes da pesquisa relataram de forma unânime que não foram consultados sobre a implantação da Educação em Tempo Integral, a direção da escola também confirmou o fato deles não terem sido consultados, justificando que assumiu como interventor do Estado em 2015 e que a comunidade ia perder a escola:

P02: “(...) havia assumido uma escola ‘falida’ e que ia ser fechada por falta de alunos (...)”.

P04: “Os professores não foram consultados sobre o processo de implantação”.

P05: “Não teve”.

Este contexto retira-lhes (dos professores e pedagogos) a capacidade de serem autores e agentes de transformação no processo educativo, conferindo-lhes apenas autoridade pública para realizar e executar as ações, sem refletir, contextualizar ou discutir os problemas educativos. Pimenta (2012) aponta a escola como esfera democrática, apenas se considerar os grupos e setores da comunidade e o que eles têm a dizer sobre os processos educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) prevê que as escolas tenham experiências relacionadas à gestão democrática participativa e no Plano Nacional de Educação (PNE), que traz em seu bojo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, o qual tem por objetivo incentivar a democratização da educação e da gestão escolar.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2004):

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementados pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar. (BRASIL, 2004, p. 14)

Através da interpretação das falas dos participantes e os contextos da

pesquisa, identificou-se que a gestão democrática representa um desafio a ser superado pela equipe gestora, observando-se que tanto no processo de implantação do programa, quanto na construção da proposta pedagógica, não houve participação coletiva.

Ao observar as colocações de Contreras (2002) a respeito de conceitos-chaves sobre a racionalização do trabalho, como: a separação entre concepção e execução, quando o trabalhador passa a ser mero executor de tarefas; a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e; a perda do controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido às decisões do gestor, perdendo a capacidade de resistência. Percebe-se de acordo com a análise do contexto escolar e interpretação das entrevistas que a racionalidade técnica ainda faz parte do cotidiano escolar da Instituição de ensino, sendo a prática da gestão democrática um percurso a ser construído, urgentemente, no contexto escolar.

Através da democratização da educação e da gestão escolar é possível desenvolver nos envolvidos no processo, o sentimento de pertencimento, uma vez que o partilhar não envolve apenas a tomada de decisões, mas também partilhar responsabilidade, envolvimento e compromisso com a validação do Programa.

Libâneo (2001) destaca que a participação é compreendida como princípio primordial para garantir o pleno desenvolvimento da gestão democrática. Sendo assim, é necessária a participação e envolvimento de todos os atores do processo para construção de uma escola engajada no principal objetivo da Educação em Tempo Integral – a aprendizagem.

Quando questionados sobre a reestruturação do Tempo, Espaço e Currículo em função da aprendizagem na P13, os participantes relataram que praticamente não houve este movimento na escola e também não houve discussões sobre este assunto no âmbito escolar. Na fala de alguns participantes percebe-se a presença do tempo, do espaço e do currículo como algo que ainda está em processo de reestruturação. Vejamos algumas falas dos participantes:

P01: “Não acredito que houve uma reestruturação planejada, mas que aconteceu gradativamente e que ainda está ocorrendo no espaço escolar”.

P02: “Como a implantação foi em 2017, ainda muitos espaços estão sendo reestruturados como: salas de dança e música, biblioteca, sala de multimídia,

refeitório adequado, sendo que estes espaços não existiam ou não eram adequados aos alunos, a implantação da Educação Integral permitiu a reestruturação física da Instituição. O trabalho pedagógico depende destes espaços, por isso tenho trabalhado para que sejam cada vez mais estruturados, reconheço que o espaço físico é muito grande e que ainda tem muito a ser trabalhado para que tudo seja aproveitado pedagogicamente”. Ressaltou ainda que para compra dos materiais e reestruturação física não contou com o auxílio do Estado, mas com “recursos da própria comunidade escolar (pais) que abraçou o projeto e acreditou que a escola poderia se reerguer (...)”. Pois devido ao Processo de Intervenção que a escola sofreu a mesma não recebeu recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

P03: “Não houve ressignificação”.

P04: “Não foi possível planejar os espaços, o tempo e o currículo. A escola está na medida do possível tentando atender as expectativas dos alunos, mas dentro das limitações que a Instituição possui”.

P08: “(...) pelo o que eu vi no ano passado foi uma coisa muito imposta. Nós não tivemos participação, em momento algum foi feito algum questionamento de como deveria ser, de como deveríamos fazer com os alunos. Claro que houve sugestões por parte da pedagogia, mas sugestões foram poucas, imposições foram várias!”.

P09: “Não houve muitas discussões, foi algo que veio determinação de cima, de fora da escola, ou da liderança da escola. Houve debates pontuais, mas muitas coisas vieram prontas e determinadas pela direção da escola”.

P11: “Acredito que deve ser repensado o tempo que os alunos ficam na escola, horários das aulas e almoço, acho muito tempo, tornando-se cansativo para alunos e professores. O final de tarde é ‘insustentável’”.

Conforme Moll (2009) não adianta aumentar o tempo se ele não redimensionar, obrigatoriamente, esse espaço. Neste sentido, a Educação em Tempo Integral nos leva a um caminho capaz de (re) significar os tempos e espaços escolares em prol da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Tempo, espaço e currículo são dimensões da educação em tempo integral que precisam ser planejadas e replanejadas (como exercício reflexivo) com responsabilidade e seriedade para que a aprendizagem seja concebida como “processo”.

Na Instituição “Y”, que oferece a Educação em Tempo Integral há mais tempo,

observamos um contexto diferente da Instituição “X”, pois a maioria dos professores e pedagogos participaram da construção da proposta pedagógica da ETI e também relataram que houve a consulta quanto à implantação da Educação em Tempo Integral.

P06: “Sim, inclusive como eu trabalhava muito com a Parte Diversificada da matemática (...)”.

P09: “Já veio mais ou menos pronta a proposta, só na Parte Diversificada que vieram as ementas para escolher de acordo com a realidade da escola”.

Sobre a consulta aos professores sobre a implantação da ETI a maioria das respostas foi sucinta, com poucas variações, sendo que os P01, P03, P04, P07 e P09 responderam objetivamente: “Sim”.

O P02 informou que: “Houve inicialmente uma resistência dos professores quanto ao Tempo Integral, às diretoras realizaram visitas às escolas de Curitiba que já ofereciam e repassaram para a equipe de professores e funcionários que aceitaram e após foi feita a adesão”.

Um participante relatou que no ano de construção da proposta não trabalhava na Instituição e não soube informar se os professores foram consultados.

Três participantes disseram não ter participado da construção da proposta:

P02: “Não participei”.

P07: “Não”.

P08: “Não; Participo do planejamento trivial, aquele que a gente faz em janeiro e cada começo de trimestre (...)”.

No entanto, dois participantes disseram que não foram consultados ou que apenas foram informados sobre a nova oferta:

P06: “A diretora e a parte pedagógica contou para a gente que a gente ia implantar o Tempo Integral, aí a gente ficou meio temeroso, porque as crianças iam ter que almoçar aqui, as crianças teriam que ter várias atividades de contraturno e a gente sabe que ter uma ideia é uma coisa, aplicar é outra (...)”.

P08: “Não, acho que nem a direção. O governo que impõe, ele prometeu que vai dar auxílio. Ele diz: faz, assumam que nós vamos dar suporte, mas depois nada”.

Para Lomonaco e Silva (2013) o desafio na atualidade é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes. Sendo

o planejamento e construção coletiva da proposta pedagógica da ETI um dos caminhos para que a Educação em Tempo Integral seja sinônima de qualidade educacional e equidade social.

Sobre a reestruturação dos tempos, espaços e currículos as respostas variaram entre os participantes da Instituição “Y”, sendo que quatro relataram as mudanças e preocupações relacionadas ao currículo, cinco participantes mencionaram a reestruturação do espaço, um fez menção ao tempo e dois relataram que não houve reestruturação planejada.

O P01 falou da sua preocupação com o espaço, reconheceu que houve muitas mudanças positivas no ambiente escolar, como por exemplo, o refeitório, mas salientou que ainda há muito a ser melhorado, principalmente a construção de uma quadra coberta para atividades físicas: “Foi nos proposto várias coisas, várias mudanças, algumas aconteceram, e outras estamos pedalando até hoje (...) se o governo quer uma Educação Integral, ele tem que abraçar esta educação Integral, não deixar do jeito que deixa (...)”.

P02: “Houve muitas promessas do Estado, quanto a mudanças da estrutura física da escola, contudo não houve. Os conteúdos mudaram até para os professores, foi uma mudança muito grande”.

P03: “O currículo foi discutido, vendo o que era melhor para o aluno e o que era realmente importante. O tempo foi pensado, repensado e houve algumas mudanças. Quanto ao espaço, não houve apoio da secretaria para reestruturação do espaço físico, a escola fez algumas melhorias importantes por conta própria, mas ainda não são suficientes”.

P05: “(...) a gente repensa algumas coisas às vezes no sentido da organização das disciplinas, para aliviar um pouco para os alunos (...)”. Ainda a participante fez uma importante proposição de medidas que ela imagina que a SEED deveria pensar: “nós precisamos de formação para os professores e fixação desses professores, porque quando eles começam a entender, mudou! E geralmente eles são PSS e aí muda mais ainda, então a gente não tem esse quadro, nós perdemos professores fantásticos”.

Relatos dos participantes que acreditam que não houve discussões sobre a reestruturação da ETI:

P04: “Não, veio ‘engessado’ pela SEED, exemplo, até os horários do

Componente Curricular!”.

P07: “Eu creio que não foi pensado, foi jogada uma ideia e foi comprada e depois com o tempo fomos vendo (...). A escola de Tempo Integral deveria ter no mínimo estrutura com espaços cobertos (...)”.

P09: “Primeiro é preciso ver o espaço, adaptar tudo o que precisa. A coordenadora veio e viu que tínhamos muitas salas ociosas (...). Acredito que deveria primeiro vir à readequação e depois implantar a Educação Integral, mas aqui foi ao contrário”.

As dimensões: espaço, tempo e currículo e a maneira como cada uma é concebida, realizada e posta em prática interfere enormemente no resultado final da proposta desenvolvida. Assim, os modos de fazer, a dimensão e os movimentos desses pilares fazem com que cada escola acabe executando uma proposta singular. (LOMONACO e SILVA, 2013).

O (QUADRO 12) apresenta os resultados pertinentes a P12, onde se buscou identificar as concepções dos participantes no que diz respeito à Educação em Tempo Integral:

QUADRO 12: “Concepções de ETI na voz das escolas”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
O que você compreende por Educação Integral em Tempo Integral	Conceitos relacionados a Educação em Tempo Integral	Aprendizagem	2	3
		v) Lugar para deixar as crianças	2	3
		w) Papel das famílias no processo.	2	—
		x) Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social	1	—
		y) Formação integral da criança e do adolescente	6	2
		z) Espaço/Infraestrutura	4	2
		aa) Planejamento das aulas/ Aulas diferenciadas	4	2
		bb) Tempo	4	4

FONTE: A autora (2018).

Reportamos-nos as colocações importantes sobre Educação Integral e Educação em Tempo Integral refletidas nos achados de Gadotti (2009), onde o autor enfatiza que a Educação/ Formação Integral ocorre em todo o tempo de vida do indivíduo, sendo o papel da escola de Tempo Integral oportunizar a ampliação de aprendizagens e vivência, contribuindo desta forma, com a formação Integral das



crianças e adolescentes.

Pode-se observar que os participantes da pesquisa da Instituição “X”, apresentaram conceitos variados sobre as suas concepções sobre Educação Integral e em Tempo Integral, percebe-se as inferências de experiências pessoais e bagagem profissional de cada participante. Alguns professores referiram-se a Educação Integral enquanto uma possibilidade de formação ampla e completa, sendo no Tempo Integral o caminho para se alcançar tal propósito.

P02: “Entendo que a Educação em Tempo Integral contribui para a formação completa da criança e do adolescente, a escola tem que estar pronta para esta formação geral da criança”.

P06: “A educação Integral para mim, significa que o aluno vai ter a oportunidade de serem trabalhados vários aspectos da sua educação, desde ter mais atividades e ter oportunidade de se desenvolver de modo integral (...). Com mais aulas a gente tem mais oportunidades de aprofundar mais os conteúdos e fazer um trabalho diferenciado”.

P07: “Em Tempo Integral, acredito que representa um tempo maior, com maior possibilidade de aprender de diversas formas, ele vai ter o mesmo conhecimento, talvez mais ampliado, mas ele tem possibilidade de ver de formas diferentes o que às vezes não consegue ver de um jeito, ele por ter maior tempo ele pode conhecer de outra forma”.

O participante P03 compreende que a Educação em Tempo Integral deveria ser mais ampla, não se restringindo ao trabalho que já é desenvolvido nas escolas de tempo regular, também salienta a importância das famílias conhecerem a proposta da Educação em Tempo Integral, bem como o seu papel na formação intelectual, física, social e emocional de seus filhos:

P03: “Deveria ser uma educação mais ampla, onde você não ofertasse mais do mesmo, mas ofertasse um apoio maior em cima daquilo que deve apresentar que é o conhecimento científico. Formação integral é a formação do indivíduo como cidadão, como ser pensante e como aquele que também precisa dos conteúdos científicos elaborados” (...) “os papéis da escola e da família precisam ser bem definidos, pois às vezes a escola acaba assumindo funções que não seriam da sua alçada” (...) “A Educação Integral gera um desafio no trabalho com as famílias, pois é reconstruir o olhar das famílias para com as crianças e para com as suas funções no

processo de educar”.

Alguns participantes mencionaram o fato da escola ofertar a Educação em Tempo Integral sem ter a infraestrutura necessária para atender as atividades propostas. Percebe-se nas falas dos participantes que eles compreendem conceitos relacionados à formação integral, contudo veem nas questões arquitetônicas e na falta de materiais pedagógicos uma barreira para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que explorem a formação integral dos alunos.

P04: (...) “deveria ser uma formação que desenvolvesse o aluno em todos os seus aspectos: cognitivo, comportamental, questões de cidadania, não só os conteúdos em si, a parte física, do corpo e infelizmente aqui no estado não houve esta preocupação do governo em primeiro trazer a estrutura, a formação para os professores e funcionários. Nós damos a Educação Integral para vocês, Parabéns vocês foram contemplados! Mas não tivemos nada mais que isso”. (...) “houve um caminho inverso, primeiro deveria ter tido as discussões, questões de infraestrutura, da formação, para depois começar. Mas como não houve nada disso, a situação é caótica, um desgaste enorme para os professores, para a equipe pedagógica, para todo mundo”.

P11: “Entendo que para haver Educação Integral é preciso infraestrutura”.

Houve participantes que relacionaram a Educação Integral e em Tempo Integral a questões metodológicas e didáticas utilizadas nas aulas, demonstrando a preocupação com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a ampliação da jornada escolar, pois compreende-se o papel do uso de boas metodologias de ensino para envolver o aluno nos conteúdos ensinados. Evidenciando-se também, questões relacionadas ao cansaço físico e mental apresentado pelos alunos da escola.

P05: (...) “ter um planejamento um pouco mais tranquilo, não tão com tanta pressão no aluno, porque o aluno fica cansado durante nove horas (...) o professor tem que planejar melhor, pensar no planejamento para que a aula flua” (...).

P08: (...) “o tempo integral exige, querendo ou não, uma metodologia diferenciada, que é o que eu vejo. Tem disciplinas que são mais flexíveis, é mais fácil por assim dizer você entrar numa metodologia diferenciada, tem disciplinas que não são tão flexíveis, já que não tem como você trabalhar tão diferenciado dentro do espaço e da estrutura que se tem”.

P10: “Primeiro de tudo, se eu vou ficar oito horas numa escola, eu tenho que

ter pré-definido os horários que faço as do núcleo comum: matemática, português, etc. E ter estrutura de lazer e dinâmicas para ocupar os outros espaços permeáveis durante estas aulas.” (...) “Nossas escolas não estão preparadas para isso, então isso torna que a indisciplina seja gigante e um desafio você entrar dar aula”.

Para Moll (2012) na ampliação dos tempos escolares, faz-se necessária a reflexão sobre a qualidade deste tempo ofertado, para que este reflita em Educação Integral de fato. “Coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar”. (MOLL, 2012, p. 28).

Ainda houve um participante que relacionou a Educação Integral em Tempo Integral a questões do tempo e a oportunidade de ocupar os “tempos” que outrora eram ociosos de adolescentes e jovens, que se não estivessem na escola poderiam frequentar espaços de vulnerabilidade social.

P09: (...) “eu vejo que é a solução para muitos problemas da sociedade, a questão da ociosidade dos jovens” (...) “A Educação Integral bem implantada, bem organizada, com todas as ferramentas necessárias e com subsídios necessários. Subsídios pedagógicos, subsídios de formação, subsídios financeiros, subsídios alimentares, bem completos, bem interessantes, com pelo menos o mínimo necessário é muito legal, é muito interessante!” (...) “A Educação Integral trabalha, cria um contexto de formação, de educação, de um preparo para o aluno para a vida dele, tanto de aprendizagem, quanto profissional”.

O cenário da Instituição “Y” é muito próximo da Instituição “X”, onde os participantes apresentaram conceitos variados sobre a Educação Integral e em Tempo Integral estabelecendo relações entre tempo, aprendizagem, formação integral e a importância de um planejamento que aborde aulas diferenciadas.

O P01 relatou que para a escola “é um tipo de educação diferente, ela tem mais aulas de algumas matérias, tem outras matérias que acabam sendo englobadas (...)”.

P03: “Mais tempo na escola, formação mais completa, ligando teoria e prática, sendo que no regular às vezes não se consegue fazer os dois”.

O P05 relacionou a Educação Integral como uma possibilidade de

aprendizagens mais efetivas, explorando-se as diversas formas de ensinar e aprender: “É o ideal de todas as escolas, eu gosto muito! Eu gosto muito da ideia, porque eu acho que é você ter condições de fazer com que o aluno alie uma educação teórica com uma educação voltada para a prática (...) as crianças estão atendidas o tempo todo, sabe eu acho que eu acredito na ideia de Educação Integral como ideia de integralidade mesmo do projeto educacional, eu acho muito legal!”.

P06: “(...) Educação Integral é aquela que vai dar o ensino comum, normal da escola para a criança, com todas as disciplinas, mas no contraturno ou o que some as sete/oito horas é oferecer a parte esportiva (...)”.

O P07 fez colocações sobre o fato de se aproveitar os espaços da escola e planejamento em prol da aprendizagem: “(...) a gente deveria oferecer mais espaço e maior diferenciação no ensinar, a gente tem que usar os espaços da escola, modificar um pouco as aulas. Ah, mas eu dou aula de matemática, eu não vou usar aquele espaço da horta, converse com a professora de horta e faça um projeto para tornar sua aula um pouco mais motivante, interessante, mais valorizada pelos alunos e até pelos colegas de trabalho (...)”.

P09: “O aluno tem que ter mais conteúdo, mais conhecimento”.

Houve participantes que enfatizaram a questão do espaço, enquanto infraestrutura e a falta dela na Educação Integral:

Porém, Miguel Arroyo (2012) salienta que é preciso cautela na separação de turnos e contraturnos para que não se tenha o dualismo antipedagógico, ou seja, nos turnos são trabalhados os conteúdos formais do ensino regular e nos turnos extras são trabalhadas as atividades de lazer, que são mais prazerosas e lúdicas.

Para o autor, “o grande mérito desses programas será tentar superar históricos dualismos e hierarquizações falsas, alargar o direito à educação, ampliar o ofício de ensinar – educar.” (ARROYO, 2012, p.45).

O P04 demonstrou compreender o conceito de Educação Integral, realizando uma crítica ao modelo de Educação que está sendo desenvolvido na escola: “Deveria ser com ambientes mais apropriados para outras aulas, estrutura com ambientes adequados, porque senão se torna muito cansativo. Horário mais maleável. Considero que são dois turnos unidos, mas não Educação Integral, no meu conceito!”.

Arroyo (2012) alerta justamente para o fato observado pelo P04, onde afirma que ao limitarmos-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno –

turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de escolarização, pode significar a perda do real objetivo da Educação Integral em Tempo Integral.

Três participantes enfatizaram que a Educação em Tempo Integral não é um lugar de “depósito” de crianças, contudo observam esta prática no contexto escolar.

O P01 acredita que para os pais o conceito de ETI muda: “(...) para os pais é um depósito de crianças (...)”.

P09: “Não é depósito de crianças!”.

P08: “Exatamente seria tempo e Educação Integral, mas na verdade é só tempo (...) mas para satisfazer uma questão social, o aluno aqui dentro da escola ele fica longe das mazelas da vida”.

A Educação em Tempo Integral não pode limitar-se apenas a questões sociais ou um espaço para se deixar as crianças. Para Lomonaco e Silva (2013, p. 17).

Quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada na escola, mas também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo. (LOMONACO; SILVA, 2013, p. 17).

Dessa maneira, o que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes. (LOMONACO; SILVA, 2013).

O (QUADRO 13) apresenta os resultados obtidos na luz dos participantes que avaliaram as condições do espaço e tempo nas quais às crianças estão submetidas nas nove horas diárias de convivência:

QUADRO 13: “Avaliação da ETI”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
Você considera que as condições do viver e das vivências dos estudantes da escola são dignas e justas?	Condições das vivências no espaço escolar	Não Considera justo e digno	7	3
		cc) Considera justo e digno	2	5
		dd) Não respondeu	—	1
		ee) Está em processo de construção	2	—

		ff) Estrutura física	7	–
		gg) Alimentação	3	2
		hh) Higiene	2	–
		ii) Espaço	–	3
		jj) Tempo	1	–

FONTE: A autora (2018).

Percebe-se que a maioria dos participantes da Instituição “X”, não consideram que as condições de viver e das vivências dos estudantes sejam dignas e justas. Apontaram fragilidades relacionadas à higiene da escola como um todo, principalmente da cozinha e refeitório, a falta de espaços adequados para alimentação, fator este que leva muitos estudantes há passarem o dia todo sem se alimentar ou a trazer lanches e almoços de casa, sendo estes aquecidos no micro-ondas disponibilizado no refeitório para os estudantes. Também salientaram a ausência de espaços de lazer e descanso para os alunos e a questão de lugares estruturados para o desenvolvimento das atividades da Parte Diversificada do Currículo. Concluem que tais fatores contribuem para tornar o tempo que permanecem na escola, cansativo, desmotivador e até desumano, conforme coloca uma das participantes.

P01: “Acho desumano o modo como a escola está estruturada, isto vai desde a acomodação dos alunos, falta de merenda adequada e situações de higiene envolvendo os alunos com banheiros e refeitórios precários”.

P03: “(...) a escola recebeu a Educação em Tempo Integral, mas não recebeu o apoio e reestruturação física”.

P07: “Ainda não, pois tem muitos alunos que nem comem na escola” (...) “e vejo que eles não almoçam isto me incomoda muito, como é que vão ficar o dia todo na escola sem comer?” Descreveu o refeitório da seguinte maneira: (...) “no mesmo espaço estão restos de construção e o modo como é servido a comida, não tem talheres adequados. Não é um espaço pedagógico de aprendizagem? Como é que vão ficar neste espaço? (...)”.

P10: “Já ouviu falar em ‘gambiarra’? Tudo na gambiarra, nosso espaço de alimentação é horrível e inadequado, nossos espaços sociais, vendo pela nossa própria sala dos professores é inadequada e insuficiente (...)”.

P11: “Não considero, acredito que deveria ser investido em infraestrutura adequada, materiais pedagógicos e que o ambiente escolar dever ser prazeroso, deve trazer bem estar aos alunos e professores”.

Para Miguel Arroyo (2012) um dos significados políticos dos Programas de ampliação da jornada escolar é a luta por tempos-espacos mais dignos, por mais direitos a proteção e ao cuidado. Ou seja, tempo de dignidade para a infância e adolescência. “Vida-corpo-espaço-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos.” (ARROYO, 2012, p. 40). Sendo relevada esta inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender e humanizar-nos.

A Educação em Tempo Integral representa o direito a um viver justo e digno. O autor complementa ainda que negar este direito, significa perder o significado político do Programa. (ARROYO, 2012).

Existe um grupo de participantes que acreditam que embora haja falhas no processo de implantação, estão trabalhando para saná-las e para tornar o ambiente escolar um espaço acolhedor e de aprendizagens significativas, ou seja, estão em processo de construção deste ambiente, e reconhecem também, que a Educação em Tempo Integral já trouxe muitas melhorias para a escola.

P02: “A escola estava numa situação lastimável, espaços obsoletos e abandonados que com a Educação Integral foram retomados e reconstruídos”.

P08: “(...) Há um caminho pra ser percorrido, eu vejo que é longo, já deu uma melhorada do ano passado para esse. Houve uma melhoria. Há muita tentativa da parte gestora, porém o caminho está a passo de tartaruga, a lesma!”.

Na Instituição “Y” os participantes ficaram divididos entre considerar as condições do viver e das vivências dos estudantes no âmbito escolar. Sendo que quatro acreditam que as condições são justas e dignas e que a escola oferece boa alimentação.

P02: “Sim, é ofertado café da manhã, lanche, almoço e café da tarde”.

P03: “Alguns alunos têm outras oportunidades que não teriam em casa. A escola prioriza a alimentação. Porém acho necessários espaços de lazer, parte lúdica para momentos livres como almoço e recreio”.

P08: “Sim, alimentação é boa, os professores e direção fazem o máximo para eles, mas peca na qualidade, poder ser melhor a educação, assim como o ensino integral”.

Três participantes não consideram justas e dignas o viver e as vivências dos estudantes, justificando a falta de espaços planejados para momentos de descanso e lazer:

P04: “Não, falta à estrutura, salas inapropriadas, teria que ter melhores condições de trabalho”.

P06: “Olha, eu acho que não. Deveria ter uma sala com bastantes colchonetes para eles descansarem, uma areazinha de lazer e na hora que oferece a aula de contraturno teria que ter mais qualidade (...)”.

P07: “Não. Falta o canto do dorminhoco para o descanso, não tem espaço físico para isso. Sobre a alimentação, só o lanche que deixa a desejar, porém o almoço é bom, os alunos cobram o suco que não tem. Nós não temos um banheiro para tomar banho, se necessário, banheiros mais amplos, armários para os seus alunos guardarem os seus pertences e materiais, etc.”.

Compreende-se que as condições nas quais os nossos alunos estão expostos, seja dentro da escola, seja fora dela, afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, mas sobre tudo as vidas dos estudantes. Quando somos sensíveis às vidas vividas e suas condições sociais, espaciais, temporais e corpóreas, assumimos nosso compromisso ético e profissional de todo docente-educador em todo tempo-espaço profissional. (ARROYO, 2012).

O (QUADRO 14) apresenta os resultados das questões relacionadas aos sobre os motivos que levaram a escola a aderir a Educação em Tempo Integral e o que representa para a escola:



QUADRO 14: “Motivos da adesão da ETI e as representações”

QUESTÕES	CATEGORIAS	Subcategorias	Incidências “E.I.E.X”	Incidências “E.I.E.Y”
Em sua opinião, porque a escola optou por esta modalidade de ensino?  O que a Educação em Tempo Integral representa para a Instituição?	Relação: tempo e aprendizagem	Maior número de alunos/aulas	4	7
		Não soube informar	1	1
		Perfil da comunidade	2	2
		Um desafio	1	1
		Lugar para deixar os alunos,	1	1
		Ações isoladas da escola sem a mantenedora.	1	—
		Melhorias para a escola e para os alunos	4	4
		Melhoria na aprendizagem	—	3
		Está em processo de consolidação.	1	—

FONTE: A autora, 2018.

Segundo as colocações dos participantes da pesquisa da Instituição “X”, um dos fortes motivos que levou a Instituição a aderir a Educação em Tempo Integral foi o fato de a escolar estar prestes a fechar devido à baixa demanda de alunos, após a identificação que não havia escolas nas proximidades que ofertassem o Programa e de ser observada a ampliação do tempo como uma necessidade das famílias a escola apostou na Educação em Tempo Integral como estratégia para aumentar o número de alunos e maior carga horária de trabalho para os professores.

P03: “Devido ao perfil da comunidade que demonstrou a necessidade de mais tempo da escola para que as famílias tivessem onde deixar seus filhos”.

P07: “(...) é porque foi claro que a escola estava fechando, porque não tinha alunos, era uma escola antiga e assim fechou muitas turmas e para garantir o funcionamento da escola e até mesmo aulas para os professores, o diretor resolveu implantar a Educação Integral, daí ao invés dele pegar o sexto ano, ele optou em pegar do sexto ao nono e ‘ganhou’ o Ensino Médio (...)”.

P08: “(...) estava diminuindo demais a quantidade de alunos e eles resolveram optar pelo Integral como uma tentativa de melhorar a escola”.

P09: “Vendo a necessidade do bairro, também pensando na reestruturação

da escola”.

P10: “Era isso ou fechar a escola!”.

P11: “Para aumentar o número de alunos e aulas”.

Ao serem indagados sobre o que a Educação em Tempo Integral representa para a escola, percebe-se que alguns professores reconhecem a legitimidade do Programa e o quanto ele foi capaz de redimensionar o tempo, o espaço e a identidade escolar. Perfilham que há um caminho a ser percorrido para que os objetivos sejam alcançados. Contudo, demonstram insatisfação com a mantenedora, por entenderem que não possuem apoio para desenvolver o Programa.

P01: “Representa um projeto de transição que nós educadores estamos caminhando sozinhos, sem auxílio da mantenedora (...)”.

P02: “A Educação Integral é a bandeira da escola, a escola até adotou um nome fantasia (...) para que a mesma seja reconhecida como uma escola integral. A escola renasceu graças a Educação Integral”.

P03: “A Educação em Tempo Integral hoje representa tudo para a escola, pois ela resgatou os alunos para a escola que a escola havia perdido. (...) Trouxe vida para a escola, por isso temos que fazer de tudo para torná-la acolhedora”.

P04: “A Educação em Tempo Integral representa um desafio! Estão todos extremamente comprometidos, buscado que isso realmente traga benefícios aos alunos, mas reconheço que é uma longa jornada”.

P09: “Um compromisso com a formação (...). Eu sempre me preocupei como que ele entra e como que ele sai. O que mudou na vida dele?”.

Para outros participantes, representa um estacionamento de crianças, onde a escola, mesmo sem estrutura, as atende da melhor forma possível. Ainda há um participante que mencionou a ETI apenas como um meio para se obter mais alunos e maior carga horária de trabalho para os professores.

P10: “Virou um estacionamento de crianças, uma creche (...)”.

P11: “Representa friamente falando, mais aula para os professores, uma vez que a escola estava sem alunos (...)”.

A Instituição “Y” optou por ampliar a jornada escolar devido ao fato que a escola estava sem alunos, segundo sete participantes a escolha justifica-se pelo acréscimo do número de alunos e aulas. Dois participantes acreditam que adesão foi devido ao perfil da comunidade:

P02: “Percebeu-se uma diminuição da demanda de alunos, pela região que não oferecia o tempo ampliado e também pelas características da clientela ao em torno da escola”.

P03: “Pelo público, pela melhoria da qualidade de ensino com maior carga horária, mais aula”.

P04: “Por questões de demanda, a escola estava com poucos alunos e turnos, para ser mais um atrativo na região, para ter mais alunos”.

P06: “(...) pela estatística a gente já sabia que o número de filhos por casal tinha diminuído e quando foi optado pelo Tempo Integral. Eles ficam mais tempo na escola, você tem mais carga horária a oferecer para os professores”.

P07: “(...) porque a escola estava perdendo muitos alunos e esta foi à forma para ver se a escola resgatava o seu nome, porque o nome da escola estava bem ‘sujinho’ na comunidade (...)”.

O P08 acredita que não foi a escola que escolheu a Educação Integral: “Eu não sei se a escola optou ou optaram pela escola, escolheram a escola, talvez pela carência do bairro, localização, tamanho da escola, a demanda e densidade demográfica da região”.

P09: “A opção foi pela necessidade de número de alunos e como a região não tinha nem outro Colégio em Tempo Integral, por isso aceitamos o desafio! No começo foi muito difícil, agora melhorou apesar de alguns professores ainda terem resistência. A escola estava desacreditada pela comunidade devido a marginalidade e a Educação Integral resgatou a escola”.

O P05 participante relatou que não soube informar os motivos pela adesão.

No contexto observado e pela interpretação das falas dos participantes a escola era rotulada pela comunidade como muito violenta, o que levavam muitos alunos vizinhos da escola a não quererem estudar lá. Por isso, quando foram questionados sobre o que a Educação em Tempo Integral representa para a escola os participantes reconhecem que a ETI possibilitou a construção de uma nova identidade para a escola.

P01: “Ela trás melhorias para a escola, tem muitas coisas que melhoraram (...) a sala dos professores melhorou, o ambiente externo (...) o que eu vejo, assim que eu acho legal neles é amizade que eles fazem entre eles, é uma coisa bacana (...)”.

P02: “Melhorias para escola com o crescimento para os alunos, criação do

Grêmio, socialização. Melhora na aprendizagem, contudo com relação às famílias, percebo a escola como um local para deixar as crianças, sem considerarem a formação, outras famílias já percebem a escola como um local seguro”.

P03: “É o nosso ‘carro chefe’, é o que chama os alunos, é no que a escola investe e cuida o tempo todo”.

P06: “É o coração da escola, nós temos uma turma que já está no Ensino Médio (...)”.

P07: “Eu vejo que para mim representa uma alegria, eu crio um vínculo muito grande com eles. Estamos criando um nome de Escola de Tempo Integral, está perdendo aquele ranço da escola de antigamente, o integral reergueu o nome da escola, procuramos melhorar sempre e para o Ensino Fundamental é uma ótima ideia!”.

Para a P05 a Educação em Tempo Integral possui representações tanto para os professores e quanto para as famílias: “Para os professores, alguns professores é uma forma de fazer um trabalho bem feito, temos professores que tem essa visão já, maravilha. Tem professores que é uma forma de garantir um número de aulas boas, um bom número de aulas e ficar num lugar só. Para alguns pais, eles acham que é uma beleza, que os filhos gostam de estar aqui, que o filho aprendeu muitas coisas, até a convivência melhorou e o modo dele pensar melhorou muito. Tem muitos pais que acham que é bom, porque o filho “ta depositado direitinho” aqui (...)”.

O P08 relata a representação para os professores: “Para a escola representa bastante, para os professores, por exemplo, maior oferta de carga horária de trabalho, tinha professores que trabalhavam em até três escolas e com a educação integral gerou uma demanda de aula maior, então o professor que dá matemática já pega Laboratório de matemática, o professor que dá ciências, muitas vezes já pega Educação Científica”.

Para a participante P09 a Educação em Tempo Integral representa “um desafio, uma inovação e a tendência é melhorar cada vez mais e continua sendo um desafio”.

#### 4.3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PELA SEED/PR.

As entrevistas planejadas para serem aplicadas na SEED, foram convertidas em questionários devido ao fato da Coordenação da Educação em Tempo Integral não possuir tempo para atender a pesquisadora. Neste processo de categorização não foi realizada a contagem de incidências, pois contou com apenas um participante. As questões P01 e P02 dizem respeito ao número de escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná e quais escolas do Núcleo Regional de Educação de Curitiba passaram a ofertar a ETI em 2017.

O (Quadro 15) apresenta a categorização das perguntas P03, P04, P05, as quais fazem referência ao contexto da Educação em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação:

QUADRO 15 “Contexto da ETI no Paraná”

QUESTÕES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como surgiu a iniciativa da ampliação da jornada escolar no Estado Paraná?</li> <li>• Quais são os documentos que orientam a ETI no estado?</li> <li>• Quando uma escola de tempo integral faz opção por aderir ao programa da escola de Tempo Integral, quais as principais orientações da Secretaria?</li> </ul>	<b>1. Contexto da Educação Integral no Estado do Paraná.</b>

FONTE: A autora (2018)

Ao ser questionado sobre os motivos que levaram a SEED a ampliação da jornada escolar em algumas escolas da Rede Estadual de Educação, justificou que o Estado já tinha uma longa experiência em atividades de contraturno através primeiramente do Programa “Viva a Escola”, posteriormente substituído pelas “Atividades Complementares” e a partir de 2010 através do Programa “Mais Educação” do Governo Federal.

Outro fator importante foi ao crescimento de Políticas Públicas Nacionais e Estaduais que incentivam a ampliação da jornada escolar, em especial a LDB 9394/96 e no caso da Educação em Tempo Integral pode-se citar também, o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, lançado pelo Ministério da Educação, em setembro de 2016, por meio da Medida Provisória 746.

Para embasar sua resposta o P01 citou os seguintes documentos:

- 1) Documento Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único, de dezembro de 2012:

A Educação Integral e a oferta de Educação em Tempo Integral vêm sendo debatidas com o objetivo de repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e redimensionar o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagem.

Em consonância com os debates nas diversas esferas públicas, a Seed, de acordo com o Plano de Metas do Governo do Paraná/2011/2014, instituiu uma agenda para discutir e efetivar a implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em suas várias expressões. (PARANÁ, 2012, p. 3)

## 2) Documento Orientações para a Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual de educação do Paraná, de 2017:

Na rede estadual de ensino do Paraná, a ampliação de jornada escolar teve início em 2008, com a oferta das Atividades de Ampliação de Jornada por meio do Programa Mais Educação e Programa Viva a Escola, e em 2011, com a inserção do Programa das Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, em substituição ao Programa Viva a Escola. Em 2012, iniciou-se a oferta do turno integral no Ensino Fundamental com a implantação da Educação em Tempo Integral. Essa oferta foi implementada inicialmente em cinco instituições de ensino e, posteriormente, estendida nos anos subsequentes. (PARANÁ, 2017, p. 3).

P01: “Ao final de 2015, 27 instituições ofertavam Ensino Fundamental. Hoje (agosto de 2017) são 44 instituições ofertando Ensino Fundamental e 14 ofertando Ensino Médio e 4 que ofertam Ensino Fundamental e Médio, totalizando 62 instituições”.

Quando questionado sobre os documentos norteadores da Educação em Tempo Integral para o Estado do Paraná, obteve-se a seguinte resposta sobre os documentos da Esfera Federal que respaldam e orientam a ampliação da jornada escolar:

- a Constituição Federal, artigos 205, 206, e 207;
- o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8069/90;
- o Estatuto da Juventude, Lei 12852/2013;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, artigos 34 e 87;
- o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14;
- o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/07;
- a Resolução nº 4/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica);
- a Resolução CNE/CEB nº07/10 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos);

- a Resolução nº 02/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio);

- a Portaria nº 1145/2016 que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral criada pela Medida Provisória nº 746/2016. Essa Portaria foi substituída pela Portaria nº 727/2017 que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13415/2017.

Na esfera estadual o principal documento é o Plano Estadual de Educação (Lei nº 18.492/2015) que em sua Meta 6 prevê “oferecer Educação Integral em Tempo Integral em, no mínimo, 65% das instituições de ensino públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano”.

Os documentos expedidos pela SEED para orientar as ações dos Núcleos Regionais de Educação e das Instituições de Ensino são:

- Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único, 2012 (DEB/SEED).

- Instrução nº 09/2013– SUED. Orienta a oferta de Atividades da Educação Integral e Jornada Ampliada, para as instituições da Rede Pública Estadual de ensino.

- Instrução nº 03/2017 – SUED/SEED. Organização e funcionamento dos Programas que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da Educação Básica da rede estadual do Paraná, mantidas pelo Governo do Estado do Paraná. Revoga a Instrução nº 12/2014 – Seed/Sued, a Instrução 001/2013 – Seed/Sued e a Orientação nº 022/2015 – DEB/SEED.

- Instrução nº 007/2017 – SUED/SEED. Oferta de Educação em Tempo Integral – Turno Único no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná. Revoga a Instrução nº 22/2012 – SEED/SUED.

Outra questão é sobre a orientação da Secretaria para as escolas que fazem opção por aderir ao Programa de Educação em Tempo integral, sendo que o P01 respondeu da seguinte forma:

“Para a oferta da Educação em Tempo Integral a instituição de ensino deve observar alguns critérios estabelecidos em orientação especialmente elaborada para

este fim”.

Na Orientação n.º 18/2016 – DEB/SUED/SEED (p. 2), indicou-se para inscrição no processo seletivo somente instituições de ensino que estavam adequadas às seguintes condições:

a) Localização em região com opções de instituições de ensino para matrícula e tempo parcial dos estudantes que não desejarem frequentar a Educação em Tempo Integral – Turno Único.

b) Anuência da Comunidade Escolar sobre adesão à nova oferta.

c) Disponibilidade de espaço físico e infraestrutura.

- secretaria;
- sala de professores;
- sala de aula em número suficiente;
- quadra poliesportiva coberta;
- biblioteca;
- cozinha, despensa e refeitório coberto para atender todos os estudantes

no mesmo horário;

- laboratório de ciências e informática.

P01: “Após a adesão, a SEED disponibiliza orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único”.

Para o Ensino Fundamental o documento Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único, foi produzido em 2012 e, para o Ensino Médio o documento Orientações para Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação do Paraná, de 2017.

“Nesses documentos, as instituições são orientadas a elaborar suas Propostas Pedagógicas Curriculares, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual de Ensino e as especificidades das comunidades escolares. Além das informações básicas acerca das disciplinas e dos componentes curriculares que compõem a Parte Diversificada (Ensino Fundamental) ou Flexível (Ensino Médio) da Matriz Curricular da Educação em Tempo Integral em Turno Único, os documentos apresentam subsídios teóricos e metodológicos para as diversas propostas de Ementas/Componentes Curriculares”.

O (Quadro 16) apresenta a categorização das questões P06, P07, P08 e P09,



as quais fazem referência às formações continuadas ofertadas pela SEED para as escolas de Tempo Integral, onde se pesquisou se existe uma formação específica antes de se iniciar as atividades do Programa, como são organizadas as formações, se as mesmas atendem as expectativas da SEED e se existe algum enfoque interdisciplinar nas formações ofertadas:

QUADRO 16: “Formação dos professores na voz da SEED/PR”

QUESTÕES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores e a comunidade escolar da ETI recebem formação continuada específica antes de iniciar as atividades?</li> <li>• Como são organizadas as formações continuadas dos professores que atuam na ETI?</li> <li>• Em sua opinião, as formações estão atendendo as expectativas da Secretaria de Educação?</li> <li>• Existe algum enfoque interdisciplinar na abordagem das formações continuadas?</li> </ul>	<p><b>2. A formação continuada dos professores da ETI: com a voz a Secretaria de Educação do Paraná.</b></p>

FONTE: A autora (2018).

A pesquisadora questionou o P01 se os professores recebem formação continuada específica antes de iniciar as atividades do Programa, o P01 respondeu que “Em 2017, a SEED disponibilizou, para a Semana Pedagógica do Primeiro Semestre, documentos para subsidiar os estudos nas escolas de tempo integral”. Sendo que os documentos estão disponíveis em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2017/orientacao\\_sempedag\\_edtempointegral.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edtempointegral.pdf)>.

Também foi questionado sobre como são organizadas as formações continuadas dos professores que atuam na Educação em Tempo Integral, sendo que o P01 respondeu que a SEED realizou diversas ações pedagógicas e repasse de informações e orientações para subsidiar o trabalho da Educação em Tempo Integral como, por exemplo:

#### **Janeiro/2017**

- Webconferência (26/01) – Ensino Médio em Tempo Integral, e Webconferência (27/01) – Educação Tempo Integral – Orientações 2017, ofertadas para Técnicos dos NRE e para Diretores, com objetivo de repassar as orientações gerais para a implementação da Educação em Tempo Integral que iniciaram a oferta em 2017, quanto à Instrução Normativa nº 007/2017, matrículas e Matriz Curricular e encaminhamentos para a reelaboração do PPP, PPC e Regimento Escolar.

### **Fevereiro/2017**

- Instrução Nº 007/2017 – SUED/SEED, que trata da Oferta da Educação em Tempo Integral em Turno Único no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, enviado para os NRE, por e-mail, em 08/02/2017.

- Documento orientador da EMTI: Orientações para Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação do Paraná – 2017, enviado para os NRE, por e-mail, em 10/02/2017.

- Material da ETI para Semana Pedagógica – com sugestões referentes aos estudos do material pra implantação da EMTI. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2017/orientacao\\_sempedag\\_edtempointegral.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edtempointegral.pdf)>.

### **Março/2017**

- Envio de material para o dia do Replanejamento (06/03) – Orientação nº 09/2017 – SUED;

- Reunião Técnica para os Coordenadores da equipe dos NRE (29/03) na DPTE.

### **Abril/2017**

- Formação Estratégica (24 e 25/4) - com participação do Coordenador da Equipe Pedagógica dos NRE e o Técnico Pedagógico responsável pela demanda da ETI, com abordagem dos temas:

- Educação Integral em Turno Único (ETI);
  - Ensino Fundamental (Matriz Curricular/Componentes Curriculares);
  - Ensino Médio (Matriz Curricular/Componentes Curriculares);
  - Alimentação e Nutrição Escolar;
  - Planos de Implementação: Plano Político Pedagógico, Plano de Nivelamento, Plano de Gestão Escolar, Plano de Participação da Comunidade nas Escolas;
  - Regimento Escolar;
  - Porte da Educação Integral;
  - Registro de Classe Online (RCO).
- Escola Interativa, com vídeos que fundamentam teórica e metodologicamente as escolas e professores que trabalham com os Componentes Curriculares no Ensino Médio Integral, para subsidiar o Planejamento e a elaboração

da PPC das instituições de ensino que ofertam ETI:

- 25/04/17 – Cultura e Patrimônio
- 24/04/17 – Cultura Corporal
- 20/04/17 – Educação Científica e Cidadania
- 20/04/17 – Mundo do Trabalho
- 19/04/17 – Protagonismo Juvenil
- 19/04/17 – Percepções Teatrais no Ambiente Escolar
- 18/04/17 – Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias.

### **Maio/2017**

- Webconferência (23/05) - Formação Estratégica – CEI, com o objetivo de repassar orientações sobre temas referentes à Organização do Trabalho Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico, Plano de Trabalho Docente, Avaliação e Portfólio na Educação Integral em Turno Único e Turno Complementar.

- Envio do Material para o Dia do Planejamento (24/05) - Orientação nº 14/2017 - SUED/SEED.

### **Julho/2017**

- Encontro de Diretores do Ensino Médio em Tempo Integral e Chefes de NRE (28/07), para alinhar as ações de Implementação da EMTI.

### **Agosto/2017**

- Dois Simpósios Educação em Tempo Integral no Ensino Médio (07 à 11 e dias 21 à 25 de agosto), em Foz do Iguaçu, para os Diretores, Pedagogos e todos os Professores das instituições que ofertam Educação em Tempo Integral no Ensino Médio.

Localmente, os Núcleos Regionais de Educação, realizam formações específicas sob demanda das escolas.

O P01 foi consultado se as formações continuadas atendem as expectativas da Secretaria de Educação, na ocasião o participante responde que as formações “são organizadas pela Secretaria de Educação. Sendo assim, o trabalho com as formações continuadas é no sentido de alcançar os objetivos propostos”.

Também foi questionado se existe algum enfoque interdisciplinar na abordagem das formações, sendo que se obteve a seguinte resposta:

P01: “Sim, por exemplo, durante o Simpósio de agosto de 2017 as palestras

focaram na importância da formação integral dos estudantes e na articulação interdisciplinar do currículo. Além disso, as oficinas buscaram realizar um trabalho com enfoque interdisciplinar. Pode-se dizer que todas as ações e documentos da SEED, voltados para a Educação em Tempo Integral, têm como princípio o currículo integrado”.

O (Quadro 17) apresenta a categorização das questões P10, P11 e P12, as quais resultam na avaliação da SEED quanto ao Programa de Educação em Tempo Integral no Estado:

QUADRO 17: “Avaliação da ETI pela SEED/PR”

QUESTÕES	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que impactos percebe que o Programa da ETI está gerando, tanto na rotina escolar, quanto no processo de ensino e aprendizagem nas escolas?</li> <li>• Como avalia o desenvolvimento do Programa?</li> <li>• Quais os principais desafios que as instituições de ensino encontram na caminhada da ETI?</li> </ul>	<b>3. Avaliação da SEED quanto ao Programa de Educação em Tempo Integral no Estado.</b>

FONTE: A autora (2018).

Ao ser questionado sobre quais impactos percebe que Programa da Educação em Tempo Integral tem gerado, tanto na rotina escolar, quanto no processo de ensino e aprendizagem o P01 considerou:

“Em Educação os impactos sobre a aprendizagem, em qualquer projeto novo, são percebidos a longo prazo. Nesse sentido, é prematuro inferir sobre resultados de aprendizagem. Quanto à rotina administrativa da escola, as maiores mudanças são sentidas no que se refere à organização de oferta de refeições (três por dia); e presença de alunos na escola em período integral. Na rotina pedagógica, a escola passa a trabalhar com a ideia de turno único, ou seja, sem apresentar distinção entre turno e contraturno”.

O P01 salientou ainda que “cumpre destacar que o compromisso da educação em tempo integral não se aplica às políticas assistencialistas, mas que visa à integralidade da formação por meio da ampliação da jornada escolar como oportunidade de uma educação pública de elevada qualidade”.

Avalia que no Paraná a Política de Educação em Tempo Integral - ETI está sendo implantado gradativamente. A implantação gradativa permite o

aperfeiçoamento da Política para garantir que as condições sejam atendidas para a oferta de ETI com qualidade. Das discussões com os profissionais envolvidos, temos as melhores percepções sobre a oferta de Educação em Tempo Integral no Paraná.

O P01 apresentou como principais desafios encontrados pelas Instituições no caminho da jornada ampliada:

- a) No Ensino Médio, é comum a escola perder alunos para o mercado de trabalho. Desta maneira, manter os alunos matriculados é o maior desafio.
- b) Para as aulas, o maior desafio enfrentado pelos professores é organizar atividades significativas com metodologias diferenciadas que ampliem as oportunidades de aprendizagem.

#### 4.4. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

As observações foram realizadas em datas planejadas, conforme Calendário Escolar de 2018, compreendendo 32 horas de observações em eventos. E em dias alternados para acompanhar o cotidiano das Escolas de Tempo Integral resultando em 48 horas. No total foram realizadas 80 horas de observações divididas entre as Instituições “X” e “Y”.

Como parte das horas dedicadas a eventos, nos dias 15 e 16 de fevereiro de 2018 aconteceu a “Semana Pedagógica”, de acordo com informações no site: “Dia a Dia Educação” trata-se de

um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo. (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2018, NÃO PAGINADO).

Os materiais da Semana Pedagógica disponíveis para o primeiro semestre do ano letivo de 2018 estão divididos entre: Escola regulares, Escolas de EJA e Escolas conveniadas.

Disponíveis em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1846>>.

**No dia 15 de fevereiro** de 2018, a pesquisadora participou do evento na escola “X”, durante as 8 horas de curso. Inicialmente a Equipe Pedagógica começou as atividades conforme o que estava previsto no cronograma, apresentando os vídeos

da Secretária e da Superintendente de Educação do Estado do Paraná. Na sequência abriram espaço para que cada participante pudesse se apresentar e contar as suas expectativas para o ano de 2018.

Estavam presentes na formação 8 (oito) professores, 3 (três) pedagogas, 1(um) diretor e 3 (três) Agentes Educacionais II. Os Agentes Educacionais I estavam realizando a limpeza das salas durante a formação. A escola conta com 33 professores do Ensino Fundamental e Médio, porém a maioria não estava presente, pois é responsabilidade da SEED a inscrição dos professores no Evento, sendo que o critério utilizado para definição do Estabelecimento de participação é o local onde o professor possui maior carga horária de trabalho. Outra questão observada é fato do quadro de professores não estar completo na data da formação.

O professor de Filosofia fez a leitura de uma mensagem motivacional a pedido das pedagogas.

Na sequência o Diretor contou sobre a reunião que havia feito com os pais durante o começo do mês de fevereiro, neste momento os professores receberam um “manual” impresso, o qual continha informações básicas de planejamento para o ano Letivo e datas das avaliações para 2018. Também explicou que o manual e providências que seriam tomadas quanto a organização da ETI eram em função desta reunião e da reunião realizada no final do ano letivo de 2017.

Salientou que realizou a reunião no final do ano com os pais, para que a comunidade desse um “feedback” do ano que estava se encerrando e que a reunião do começo do ano era para expor as estratégias para o ano que estava se iniciando.

Em conversa informal com as pedagogas, elas relataram que não participaram da Reunião de fevereiro com os pais da qual a direção se referia, tão pouco auxiliaram na construção do “manual” impresso disponibilizado aos pais, professores e funcionários, demonstrando insatisfação com o material e com a atitude “centralizadora” do diretor, (expressão usada por uma das pedagogas).

Encerrou-se o primeiro período de formação com discussões relativas às estratégias, acordos, planejamentos e estruturação do Plano de Ação da Escola para o ano Letivo de 2018.

No período da tarde estavam presentes 10 (dez) professores, 5 (cinco) pedagogas e funcionários e direção escolar não estavam presentes. A temática Oficial proposta pela SEED/PR era: Relação Família-escola.

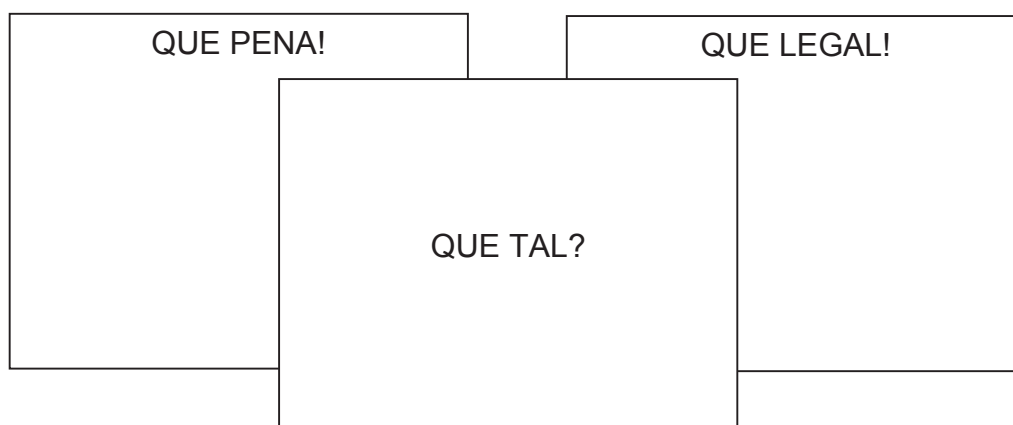
As pedagogas iniciaram a reflexão sobre o tema Relação Família-Escola, a partir do vídeo “Escola e Família: em busca de uma nova relação - (TEDx)” de Rosely Sayão. Após abriram uma roda de diálogos sobre o tema.

Na sequência, a partir das problematizações propostas pelo cronograma da SEED, organizaram os participantes em grupos onde deveriam refletir nas questões sobre o perfil da escola, das famílias e os tipos de relações que estabelecem e pretendem estabelecer futuramente:

- O que sua instituição tem feito para estreitar a relação Família-Escola?
- Como tem sido a representatividade dos pais, mães e/ou responsáveis nas decisões e ações escolares? De que forma tem se efetivado estas ações – de maneira democrática, autoritária, permissiva, etc.?
- Existe espaço para diálogo entre a família e a escola?
- A relação entre família-escola tem sido justa, solidária, respeitosa e democrática?
- Como a relação existente entre família-escola interfere no desenvolvimento dos estudantes?
- As configurações familiares atuais têm sido consideradas por sua instituição ao promover a participação da família na escola? Ou a escola pressupõe seu trabalho na crença da existência de modelos “ideais” de família?
- Como a escola concebe as diferentes formas de composições de família diante a multiplicidade cultural, étnico-racial, religiosa, orientação sexual, relações de gênero?

No momento de socialização os grupos tinham que completar os quadros propostos pela Equipe Pedagógica. Segue (FIGURA 1) representando das atividades desenvolvidas:

FIGURA 1: QUADROS – QUE PENA, QUE TAL? QUE LEGAL!



FONTE: A autora (2018).

Os (QUADROS 18,19 e 20) apresentam algumas das respostas resultantes das discussões nos grupos de estudo:

QUADRO 18 – QUADRO DE RESPOSTAS: QUE PENA!

**QUE PENA!**

- Pais ausentes de alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento;
- Interferência dos pais no pedagógico, baseados no “senso comum”
- Negligência de alguns pais que participam de eventos da escola, mas não acompanham e participam das reuniões para pais.

FONTE: A autora (2018).

QUADRO 19– QUADRO DE RESPOSTAS: QUE LEGAL!

**QUE LEGAL!**

- Participação em reuniões, aproximadamente 60% dos pais;
- Atendem a solicitações da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários)
- Contribuem com investimentos materiais e financeiros;
- Amigos da Escola.

FONTE: A autora (2018).

QUADRO 20 – QUADRO DE RESPOSTAS: QUE TAL?

**QUE TAL? (O que fazer? Ações)**

- Sugeriram que a direção não permita que os pais interfiram no pedagógico da escola através do aplicativo WhatsApp;
- Criar estratégias para trazer os pais dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamento para as reuniões: uma das sugestões é fazer reuniões por turma e não de maneira geral.

FONTE: A autora. (2018).



Nesta atividade, pode-se perceber que as famílias são muito próximas à escola, participam com entusiasmo das reuniões e atividades propostas ao longo do ano. A pesquisadora conversou informalmente com alguns professores e pedagogos sobre o alto índice de participação da comunidade na escola, estes justificaram que o fato da escola ter sofrido intervenção do Estado em 2015, aproximou e estreitou as relações escola-família pela necessidade. Pois, a gestão escolar da época foi afastada e o atual diretor foi empossado como interventor, também na ocasião, as verbas foram bloqueadas pelo Tribunal de Contas até o final do ano de 2017. Como a escola não recebia verba alguma para manutenção, o diretor teve que apelar à comunidade para arrecadar fundos para manter a escola.

Neste primeiro dia de formação continuada, observou-se que não houve oficialmente temas relacionados à Educação em Tempo Integral, contudo ela estava presente nas entre linhas, na informalidade. Percebendo-se que há uma preocupação muito grande dos professores e equipe pedagógica com relação à construção e estruturação da ETI na Instituição.

Seguem abaixo algumas fotos da atividade desenvolvida pelos grupos, sendo a exposição de imagem autorizada pelos participantes:

FIGURA 2: SEMANA PEDAGÓGICA – 15/02/18.



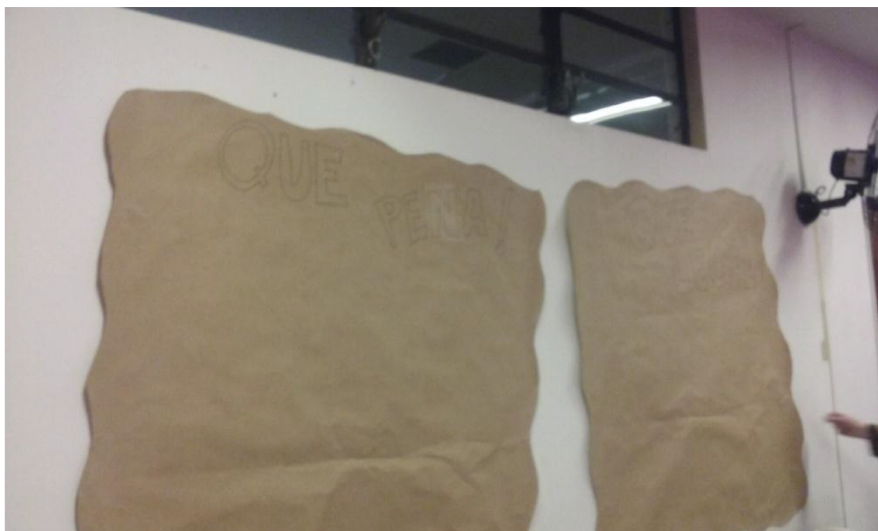
FONTE: A autora: (2018)

FIGURA 3: SEMANA PEDAGÓGICA 15/02/18.



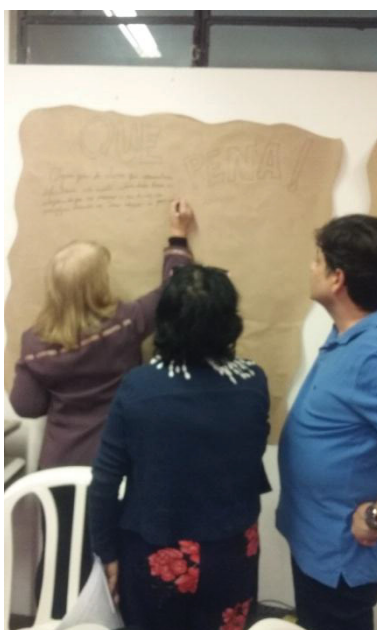
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 4: SEMANA PEDAGÓGICA 15/02/18.



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 5: SEMANA PEDAGÓGICA 15/02/18



FONTE: A autora (2018).

**No dia 16/02/18**, as observações ocorreram na Instituição de Ensino “Y”.

Estavam presentes 28 participantes, entre estes professores, pedagogas, funcionários e direção da escola. No período da manhã a escola trabalhou o conteúdo previsto no cronograma da SEED/PR, sendo que abordaram a temática: “Repensando a Relação Ensino-Aprendizagem”.

Os professores e funcionários foram convidados a realizar a leitura do texto: “O processo didático e suas dimensões”, da autora Ilma Passos de Alencastro Veiga (2013) e a refletir nas seguintes questões: - De que forma as dimensões do processo didático têm se configurado na ação docente? - Em que sentido e como é possível avançar na unidade ensino-aprendizagem-pesquisa-avaliação para que se efetive o projeto de educação da escola? A leitura foi realizada de forma coletiva entre os participantes e depois discutida no grande grupo.

Na sequência uma das pedagogas trouxe trechos importantes do segundo texto sugerido pela SEED: “Dimensão do conhecimento na escola (fragmentado)”, do professor Juarez Tarciso Dayrell (1999), abrindo novamente para discussão no grande grupo.

Para encerrar a manhã, outra pedagoga trouxe uma apresentação em Slides que abordou algumas possibilidades didático-metodológicas, aproveitou o momento para enfatizar a necessidade do olhar e do planejamento diferenciado do professor para com o trabalho na Educação em Tempo Integral, fez menção ao tempo que as crianças ficam na escola e do nível de cansaço que apresentam e que se aulas não forem prazerosas, lúdicas e dinâmicas o rendimento na aprendizagem escolar dos alunos ficará comprometido.

No período da tarde, os participantes foram separados em grupos, sendo que cada um ficou responsável em estudar uma das metodologias propostas e na sequência planejar uma atividade interdisciplinar, explorando uma das metodologias.

As metodologias estudadas foram: Arco de Maguerez, Mapas conceituais, Pesquisa como princípio pedagógico e tecnologias educacionais.

Por fim, houve a socialização dos estudos e atividades previstas.

Observou-se que a Equipe Pedagógica da escola seguiu exatamente as indicações do roteiro proposto pela SEED, tanto no material disponibilizado, quanto na metodologia adotada. No entanto, apesar de serem abertos vários momentos para discussões e reflexões sobre os textos abordados, percebeu-se que os professores

estavam passivos diante dos temas propostos e até mesmo em alguns momentos demonstraram-se dispersos e desmotivados em participar. Também no momento que eram solicitados a se posicionar, sempre eram os mesmos professores que faziam colocações, os demais acompanhavam ouvindo as discussões.

Durante a socialização da atividade final, mesmo ocorrendo em grupos, percebeu-se que nem todos os professores estavam entrosados e motivados para realização da atividade proposta.

FIGURA 6: SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 7 : SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 8: SEMANA PEDAGÓGICA – 16/02/18.





FONTE: A autora (2018)

**No dia 24/02/18** foi realizado em todo o Estado do Paraná, o dia do Planejamento, este evento é considerado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) como um dia formação continuada, sendo amparo pela Legislação 02/02 – CEE/PR, de acordo com o amparo Legal 5% da carga horária dos dias letivos serão destinados à formação continuada dos profissionais da Educação.

Assim como na Semana Pedagógica, no dia de Planejamento a SEED também envia para as escolas materiais para serem trabalhados nesta data. A pesquisadora acompanhou este dia de formação na Instituição “X”. Havia 14 presentes no evento, entre estes professores, pedagogas e direção da escola.

O evento foi coordenado pela Equipe Pedagógica da Instituição. Para iniciar as atividades os professores receberam um material que continha a programação das atividades e os Descritores de Língua Portuguesa e Matemática.

Como o tema principal para este dia era a análise dos índices educacionais da Escola, especificamente, os resultados do Sistema de Avaliação do Estado do Paraná (SAEP), foram expostos os resultados e realizada a análise pelo grupo presente. Os resultados traziam dados da Avaliação aplicada no ano de 2017 para os 9ºs anos do Ensino Fundamental e 3ºs anos do Ensino Médio.

Em segundo momento, foram apresentados os resultados da escola, os professores, pedagogos e direção discutiram os índices. Muitos professores

pontuaram que acreditam que estes resultados não expressam a realidade da escola, uma vez que analisa fatos isolados e desconsidera os casos de inclusão da escola. A pedagoga que estava coordenando a formação ponderou que em partes concorda com os professores, porém salientou a importância de não ignorarmos completamente tais resultados, pois são importantes indicativos para retomada do trabalho pedagógico e da mesma que forma que a escola passou por esta avaliação, demais escolas também passaram e tiveram resultados positivos frente a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática.

Também, a pedagoga reforçou a ideia de que mais tempo na escola deve resultar em aprendizagens efetivas aos alunos, e, espera que “sejam colhidos frutos da ETI em um futuro próximo”.

Após a análise dos resultados, os professores foram liberados para fazer os Planos de Trabalho Docente (PTD) trimestrais.

Neste dia de formação, foram discutidas as possibilidades de integração entre as disciplinas, fomentando ações interdisciplinares em função de melhorias da aprendizagem dos alunos. As pedagogas salientaram que os resultados apresentados não são exclusivamente responsabilidade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo uma obrigação de todas as disciplinas explorarem os Descritos.

**No dia 21/05/18** foi realizada a última formação continuada prevista em Calendários Escolar para o primeiro semestre de 2018, sendo esta data determinada por Cronograma previamente divulgado as escolas, esta formação é intitulada de Formação em Ação Disciplinar (FAD) sendo de responsabilidade dos Núcleos Regionais de Educação. São eles que planejam, coordenam e conduzem as atividades enviadas da SEED para eles. É realizada a escolha dos Colégios que serão os “Polos” das formações e os professores e funcionários são divididos por disciplinas ou áreas de atuação, como por exemplo, os funcionários.

Neste dia, a pesquisadora participou da formação com demais Pedagogos e Diretores de um Núcleo Regional de Curitiba. A equipe técnica pedagógica do núcleo abordou o Tema: “Evasão Escolar: Possibilidades e desafios”.

Inicialmente apresentaram o cronograma de atividades e objetivos da temática, segundo a técnica do NRE “A intencionalidade dessa temática é evidenciar o papel do diretor e do pedagogo em face ao abandono escolar no âmbito escolar e de aprofundar estudos sobre o abandono, infrequência e reprovação escolar”.



Na sequência apresentou a primeira atividade utilizando uma frase de Mario Quintana para problematização do tema: *“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente”*. Concluindo que: “A poesia nos remete a repensar sobre o “olhar indiferente para a questão do abandono escolar de muitos de nossa sociedade que por ele passam, tornando-o invisível.”

Os participantes foram convidados a assistir o trecho do Filme: “Nem um a menos”, disponível no link: [www.youtube.com/watch?v=YjXPC6BKXFg&t=71s](http://www.youtube.com/watch?v=YjXPC6BKXFg&t=71s). O qual conta a história de uma menina que se tornou professora em uma escola rural, um de seus desafios era não perder nem um de seus alunos, ao deparar-se com um caso de abandono escolar traça estratégias de resgate do mesmo. Após a apresentação do filme a técnica do Núcleo estabeleceu um comparativo entre a realidade apresentada e a realidade que enfrentamos no dia a dia escolar, solicitou que tivéssemos um olhar cuidadoso, com atitudes de atender, zelar, vigiar e principalmente de responsabilizar-se.

Prosseguindo as atividades, para a compreensão do abandono como reprovação por faltas e faltas consecutivas sem retorno durante o ano letivo, foi apresentado mais um vídeo: Macaé Evaristo - Abandono e Evasão Escolar, disponível no link: [https://www.youtube.com/watch?v=eYLi\\_4p7b2E](https://www.youtube.com/watch?v=eYLi_4p7b2E). O vídeo traz a conversa com Macaé Evaristo, Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais, sobre Abandono e Evasão Escolar no Brasil e, também, sobre como os dados disponíveis sobre o tema podem auxiliar os gestores a desenvolverem soluções mais assertivas na busca de garantir a permanência do estudante na escola e qualidade na educação.

Após as apresentações dos vídeos os pedagogos e diretores foram questionados sobre as seguintes reflexões:

- O que sua instituição tem feito para combater o abandono escolar?
- Como tem sido a organização e planejamento para abordagem com os pais, mães e/ou responsáveis em relação ao abandono escolar de seu (a) filho (a)? De que forma tem se efetivado essa abordagem?
- Existe espaço para diálogo entre a família e a escola sobre essa questão?
- A relação entre família-escola tem sido solidária e respeitosa ao tratar sobre o abandono de seu filho (a)?

- Como o abandono escolar interfere no desenvolvimento dos estudantes?
- A escola utiliza o Programa de Combate Escolar? Como?
- Há participação efetiva da escola na Rede de Proteção?
- Como equipe gestora percebe o trabalho realizado pelos demais órgãos da Rede de Proteção frente ao abandono escolar?
- Quais ações ainda são necessárias para reintegrar os estudantes que abandonam a escola?

Percebeu-se que tais questionamentos deixaram os participantes inquietos e agitados, os pedagogos relataram que a escola realiza diversas formas de intervenção de resgate de alunos evadidos, contudo em alguns casos não têm sucesso, pois os pais não comparecem na escola, deixam telefones para contato inexistentes o que dificulta o acesso da escola aos mesmos. Diante do não retorno da família encaminha os casos para o Conselho Tutelar, que por sua vez é lento nas suas ações e muitas vezes não dá retorno às escolas.

Sobre a Rede de Proteção, consideraram uma ação muito importante no Estado do Paraná, pois estas reuniões aproximam os Pedagogos, Gestores, Promotoria, Assistência Social e Conselho Tutelar, contudo criticaram a ineficiência do sistema online do SERP (Sistema da Rede de Proteção), uma vez que o mesmo foi implantado em 2017 e ainda as escolas não estão conseguindo acessar o mesmo.

Outro fator apontado pelo grupo presente foi o não apoio da Promotoria Pública às escolas, pois de acordo com os participantes a reunião da Rede havia acontecido há poucos dias, onde o Promotor havia criticado as escolas que encaminhavam alunos para ele esperando que pudesse fazer alguma coisa pelos mesmos, relataram que o Promotor disse aos presentes que nada pode fazer em relação aos alunos que se evadem das escolas, sendo esta uma obrigação das Instituições. Também, segundo os participantes, o Promotor relatou que não tem como aplicar o que está previsto no E.C.A., pois “como vai prender um pai de família?”, “como vai cobrar cestas básicas de uma família necessitada?”. Tal fato gerou muita indignação do grupo, o qual pediu providências do Núcleo quanto à postura do Promotor.

No período da tarde foi trabalhado o artigo: “Evasão escola: não basta comunicar e as mãos lavar.” de Digiacomo (2017), sendo que o artigo consta

integralmente no apêndice nº6 desta dissertação . Para leitura do texto foram solicitados que voluntários realizassem a leitura alternadamente, oportunizando paradas para questionamentos, posicionamentos, enfim discussão sobre as ideias contidas no artigo.

Na segunda atividade da tarde, o estudo foi realizado por meio de uma exposição dialogada, com base nos SLIDES, que apresentaram elementos para reflexão sobre o Abandono escolar, sendo estes:

- Estudantes excluídos do processo escolar;
- Acesso a Educação no estado do Paraná;
- (In) frequência – (In) visível;
- Dados de abandono, infrequência e reprovação;
- A falta que a falta faz (abandono escolar) Fundamentação legal;
- Políticas Públicas frente ao abandono escolar;
- Competência dos órgãos públicos em face ao abando escolar;
- Passo a passo das ações para combater o abandono escolar – fluxo;
- Responsabilidade do diretor e do pedagogo em relação ao abandono Escolar;
- Formas de realizar a busca ativa;
- Após a volta para escola;
- Responsabilidade da escola.

Para encerrar as atividades do dia os participantes foram organizados em grupos por bairros e regiões. Sendo proposto o trabalho em pequenos grupos para realização de um “Estudo de Casos” para análise, discussão e propostas de encaminhamentos para a resolução do problema, as quais seriam apresentadas ao grande grupo. Os grupos tiveram 15 minutos para as discussões e escolheram um relator, para apresentar as ideias ao grande grupo.

Seguem abaixo cópia dos estudos de casos distribuídos nos grupos:

### **ESTUDOS DE CASO – ABANDONO ESCOLAR**

**SITUAÇÃO 1** - No mês de Janeiro de 2018, o Ministério Público solicitou à Secretaria de Estado da Educação respostas quanto ao caso de três estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade e abandono escolar desde julho de 2017. A Secretaria ao entrar em contato com o diretor da escola solicitou os documentos comprobatórios dos encaminhamentos realizados quanto a esta

situação. O diretor alegou não ter acesso a tais documentos e encaminhamentos, pois os mesmos foram realizados e arquivados pela Equipe Pedagógica, a qual se encontra em período de férias, e que até a data da situação a escola não utilizava o Sistema SERP.

- **Qual o papel da Direção e Equipe Pedagógica nos encaminhamentos de casos de infrequência e abandono escolar?**

- **Qual o encaminhamento correto que a Equipe Pedagógica deveria ter feito quanto ao arquivamento dos casos?**

- **No caso de férias da Equipe Pedagógica, o diretor deve ter acesso e conhecimento aos documentos e encaminhamentos do Programa de Combate ao Abandono Escolar. De que forma essa situação poderia ocorrer?**

**SITUAÇÃO 2** - A diretora da escola XXX procurou a Secretaria de Educação da Educação para solicitar a anulação de faltas do sistema RCO de uma determinada estudante que havia reprovado por frequência no ano de 2017. De acordo com a diretora, as faltas da estudante foram geradas por motivos de doença na família, a qual exigiu que a menor auxiliasse a mãe em algumas atividades, sem nenhum atestado que amparasse tais faltas. A direção da escola realizou a busca ativa por meio de uma reunião com os responsáveis e ambas as partes assumiram um acordo verbal, em qual a estudante faria a reposição do conteúdo do período de afastamento em forma de atividades e trabalhos a serem realizados em casa e suas faltas seriam abonadas. A estudante atingiu nota mínima para aprovação, porém não cumpriu o número mínimo de frequência.

- **Entendendo que o Programa de Combate ao Abandono Escolar não garante a aprovação por frequência do estudante, mas sim a sua permanência na escola, a direção poderia ter feito esse acordo quanto à anulação de faltas? O que diz a legislação sobre isso?**

- **Qual o encaminhamento correto quanto às faltas da estudante?**

- **Qual foi a falha da escola na realização da busca ativa que culminou na reprovação por frequência?**

**SITUAÇÃO 3** - O Ministério Público solicitou à Secretaria de Estado de Educação respostas quanto ao caso de uma estudante em que os pais encontram-se em briga judicial pela guarda da menor, o pai alega a falta de acompanhamento da mãe na vida escolar da filha, que se encontra em situação de infrequência. A escola,

ao ser questionada sobre a situação, informou que todos os encaminhamentos já foram realizados tanto na Rede de proteção como pelo Conselho Tutelar, porém não possuem nenhum registro arquivado do caso.

- **Qual o devido procedimento quanto ao arquivamento dos encaminhamentos realizados pela escola nos casos de infrequência e abandono escolar?**

**SITUAÇÃO 4 -** O Núcleo Regional de Educação, ao comparar os dados de abandono da escola XXX, presentes no relatório do Sistema SERP, e os dados de reprovação por frequência emitidos pelo SERE, percebe a grande disparidade entre os números dos dois relatórios. A escola, que funciona no período da manhã e tarde, registrou no SERE 24 reprovados por frequência no Ensino Fundamental e 78 no Ensino Médio, porém registrou no Sistema SERP, somente 8 casos de abandono no Ensino Fundamental e 7 casos no Ensino Médio. Com estes dados, fica evidente que muitos dos casos de abandono não foram acompanhados e encaminhados pela escola.

- **Quando e como a escola deve agir nos registros dos casos de infrequência que configuram em abandono escolar?**

**SITUAÇÃO 5 –** A pedagoga da escola XXX registrou no sistema SERP todos os casos dos estudantes infrequentes de sua escola, porém não participou das reuniões da Rede de Proteção à Criança e Adolescente, não realizando os devidos encaminhamentos das situações de infrequência. A Pedagoga alega que o diretor não a liberou para tais reuniões, devido ao excesso de demandas dentro da escola.

- **Qual deveria ser o encaminhamento do Diretor nesta situação?**
- **Como a escola poderia organizar o trabalho pedagógico para atender a esta demanda de participar das reuniões da Rede de Proteção?**

**SITUAÇÃO 6 –** O estudante XXX, de 16 anos, matriculado no 7º Ano do Ensino Fundamental, apresentou um grande número de faltas no primeiro trimestre de aula, a família quando questionada pela Equipe Pedagógica sobre o motivo das faltas do estudante, informou que o menor estava com muitas dificuldades de aprendizagem e não tinha um bom relacionamento com professores e colegas de classe, sendo que tal situação levou ao desinteresse do mesmo. Por se tratar de um estudante indisciplinado e com distorção idade/ano, a Equipe Gestora preferiu que o estudante não retornasse a escola, não incluindo o mesmo nas ações de Combate ao

Abandono Escolar.

- **Quais deveriam ser os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos realizados pela Equipe Pedagógica e Diretiva diante da situação apresentada?**

**SITUAÇÃO 7-** Os responsáveis pelo estudante XXX, reprovado no ano de 2017 por faltas, entraram com solicitação de revisão de aproveitamento escolar. Eles relatam que o estudante passou por intervenções cirúrgicas em setembro e permaneceu afastado da escola por 60 dias. Os pais alegam ter entregado os atestados médicos à Equipe Pedagógica, a qual não realizou nenhum encaminhamento frente a esta situação. A Equipe Pedagógica alega que os documentos foram arquivados na pasta do estudante e que, devido à demanda de trabalho na escola, não foi possível realizar nenhum encaminhamento pedagógico em tempo hábil.

- **Qual o devido encaminhamento a Equipe Pedagógica em questão deveria ter tomado quanto ao estudante em tratamento médico?**
- **Qual o melhor procedimento para organização dos atestados e documentação dos estudantes?**
- **Qual foi a orientação dada aos professores?**

**SITUAÇÃO 8**—O Núcleo Regional de Educação ao analisar os dados de reprovação por frequência e os dados de abandono presentes no relatório do Sistema SERP, questionou determinada escola sobre o caso de um estudante em específico. Tal estudante, reprovado por frequência não foi inserido nas ações do Programa de Combate ao Abandono Escolar, sendo justificado pela Equipe Pedagógica, que o mesmo não abandonou a escola, apenas faltava com frequência.

- **As faltas frequentes de um estudante podem ser consideradas como abandono?**
- **O que o Programa de Combate ao Abandono Escolar compreende como Abandono?**
- **Quais seriam os devidos encaminhamentos quanto à situação de infrequência pela Equipe Pedagógica e Diretiva?**

**SITUAÇÃO 9** - Um determinado estudante foi inserido no Programa de Combate ao Abandono Escolar e seu caso foi encaminhado às discussões da Rede de Proteção e, posteriormente, aos cuidados do Conselho Tutelar. Após os devidos

encaminhamentos, o mesmo retornou à escola. A pedagoga, preocupada com a aprendizagem dos conteúdos perdidos no período de afastamento do menor e de acordo com a Instrução de Avaliação n.º 15/2017 (item 44-a), solicitou aos professores um plano de estudos especial, contemplando atividades e trabalhos a serem realizados em casa pelo estudante. Alguns professores se negaram a elaborar o plano alegando que o estudante já estava reprovado por faltas e de que nada adiantaria tal alternativa.

**De acordo com a Instrução de Avaliação 15/2017 (item 4.4- a), qual o encaminhamento pedagógico por parte da escola nos casos do retorno do estudante após situação de abandono ou infrequência?**

- **Qual a orientação que Equipe Pedagógica e Direção devem fazer aos professores quanto a esta situação?**

**SITUAÇÃO 10** – A estudante XX, 15 anos, matriculada no 1º ano do Ensino Médio, ganhou bebê no mês de julho de 2017. Por ser uma gravidez de alto risco, a estudante foi bastante infrequente e após o nascimento do filho não recebeu os encaminhamentos necessários para o período de afastamento na licença maternidade, reprovando por frequência. Em 2018 a estudante não realizou a rematrícula, configurando um caso de evasão escolar. Ao ser procurada pela escola, a estudante afirmou que não voltaria a estudar por não ter com quem deixar seu filho e não ter conseguido vaga nas creches perto de casa, além disso, estava desmotivada devido a sua reprovação.

- **Qual o encaminhamento pedagógico por parte da escola nos casos de infrequência e afastamento por gravidez?**

- **Quais encaminhamentos a escola deve tomar no intuito de que os casos de infrequência não se configuram em evasão escolar?**

- **Quais encaminhamentos a escola deve realizar para que a estudante possa retornar?**

Após seria realizada abertura para o debate dos encaminhamentos apresentados pelos grupos, porém não houve tempo hábil.

A técnica do NRE salientou no término das atividades que a questão do abandono escolar precisa constar no Projeto Político Pedagógico.

Neste dia de formação continuada, não foram abordados temas relacionados às especificidades da Educação em Tempo Integral, pois estavam reunidas escolas



de “tempo regular”, EJAs, Educação Especial e Educação em Tempo Integral.

Salienta-se que alguns dias após a formação continuada, uma das pedagogas da Instituição “X” relatou que a escola recebeu um email do NRE, onde relataram que entraram em contato com a Promotoria pedindo esclarecimentos sobre a postura do Promotor na reunião da Rede de Proteção.

#### 4.5. COMPARANDO OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NO CONTEXTO DA PESQUISA

O interesse em estudar a Educação em Tempo Integral – turno único, Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação do Paraná foi em virtude dos desafios observados no contexto de atuação da pesquisadora, as entrevistas e observações nas escola pesquisadas do Núcleo Regional de Educação de Curitiba revelaram que elas, de maneira geral, também passam por estes desafios. Seja na organização, no planejamento, nas estruturas físicas, na contratação de professores, na formação continuada, etc. Em fim, o acréscimo de tempo gera desafios para as instituições de ensino, para os professores, alunos e famílias.

Neste capítulo será discorrido sobre estes desafios “gerais” identificados nas Instituições, pois estes estão diretamente ligados às formações continuadas ofertadas aos professores. No capítulo seguinte, será tratado especificamente dos eventos de formação continuada ofertados pela SEED/PR.

Segundo Sacristán (2012) ninguém pode dar aquilo que não tem, se eu não compreendo as especificidades da ETI, que vão além de metodologias diferenciadas e acréscimo de disciplinas e jornada escolar, não tem como se alcançar os objetivos propostos pelo Programa se não conheço com profundidade a proposta pedagógica do mesmo. Desta forma, fica o questionamento, como poderei refletir sobre a prática docente, se desconheço os objetivos pelos quais eu as proponho aos alunos? Como poderei construir uma cultura de Educação em Tempo Integral se os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem não a compreendem e no caso da Instituição “X”, nem participaram da construção da proposta?

Compreender as concepções dos participantes da pesquisa sobre Educação Integral em Tempo Integral significa, de certa forma, compreender o quanto as formações continuadas refletiram na sua concepção sobre o assunto. Permitiu



conhecer as vivências externas e culturais dos mesmos, pois até mesmo em locais onde as formações não se fizeram presentes de maneira formal, os professores demonstravam certo conhecimento sobre a ETI.

Em ambas as escolas pesquisadas, percebeu-se um cenário semelhante quando questionados sobre as suas concepções sobre a Educação Integral e em tempo Integral, pois ficou claro que estas construções se deram através das suas vivências e experiências com a modalidade de ensino.

Quando os participantes da Instituição “X” fazem as seguintes colocações:

E.I.E.X01: “inicialmente eu via como uma modalidade que pudesse oferecer ao alunos melhor aprendizagem (...), mas na prática, o fato da criança dobrar este tempo na escola, não garantiu a ela melhor aprendizagem (...)”.

E.I.E.X03: “Deveria ser uma educação mais ampla, onde você não ofertasse mais do mesmo, mas ofertasse um maior apoio em cima daquilo que deve apresentar, que é o conhecimento científico (...)”.

E.I.E.X04: “Entendo que deveria ser uma formação que desenvolvesse o aluno em todos os seus aspectos: cognitivo, comportamental, questões de cidadania (...), mas aqui no Estado não houve esta preocupação (...)”.

Fica nítido que os participantes tinham concepções pré-definidas antes da implantação da ETI na escola, porém a realidade tem mostrado um distanciamento entre a teoria e a prática no contexto escolar. Salienta-se que a escola está em processo de construção da sua proposta pedagógica e da sua identidade enquanto escola de tempo integral.

Já na Instituição “Y”, alguns participantes preferiram adotar uma postura crítica, onde salientam o que “não é” a Educação em Tempo Integral, demonstrando assim, que os participantes sabem, mesmo que superficialmente, quais os objetivos do programa. Vejamos algumas falas:

E.I.EY04: “(...) Considero que são dois turnos unidos, não é Educação Integral, no meu conceito”.

E.I.EY08: “Exatamente seria tempo e educação integral, mas na verdade é só tempo (...)”.

E.I.EY 09: “Não é depósito de crianças (...)”.

Como os participantes detectaram uma fragilidade nas concepções dos pais quanto aos objetivos da Educação em Tempo Integral, percebe-se uma urgente

necessidade das escolas expandirem a ETI para além dos muros escolares, apresentando-se a comunidade que a cerca.

Em outras falas dos participantes das Instituições “X” e “Y”, também se percebe esta carência de trabalho pedagógico com as famílias e comunidade escolar. Segundo o P01 da IEX, “90% dos pais optaram pela escolha da ETI, não por acreditarem na ampliação de oportunidades de aprendizagens, mas sim por não terem com quem deixar seus filhos”.

O P03 da IEX ressaltou o “(...) tempo que as crianças ficam na escola e que os papéis da escola e da família precisam ser bem definidos, pois às vezes a escola acaba assumindo funções que não são da sua alçada (...)”,

Para o P10 da IEX a escola “Virou um estacionamento de crianças, uma creche. O pessoal não tá preocupado, muitos poucos pais estão preocupados se realmente o aluno tá aprendendo alguma coisa. Eles querem um lugar seguro, com pessoas que cuidem dos filhos, deem educação, deem de comer, sabe? Mas assim, sem perspectiva de que esse aluno tenha realmente um raciocínio mais lógico”.

O P02 da IEY relatou que observou um crescimento da escola com a ETI, contudo em relação às famílias, percebe que a escola é um local para deixar as crianças, sem considerarem a formação, outras famílias já percebem a escola como um local seguro.

Ainda a SEED/PR destacou que “o compromisso com a Educação em Tempo Integral não se aplica às políticas assistencialistas, mas que visa à integralidade da formação por meio da ampliação da jornada escolar como oportunidade de uma educação pública de elevada qualidade”. Reforçando, desta forma, a urgência de um trabalho de conscientização da comunidade escolar quanto aos princípios que envolvem a ETI.

A maioria dos participantes das escolas “X” e “Y”, ao descreverem suas concepções de Educação Integral em Tempo Integral, ainda possuem enraizadas em suas falas concepções reducionistas e empobrecidas do Tempo Integral, fazendo referências isoladas sobre espaço (este ligado a infraestrutura das escolas), sobre a ampliação do Tempo e, sobre currículo (referindo-se ao uso de metodologias diferenciadas).

Vejam algumas falas dos participantes que exemplificam a colocação à cima sobre currículo:

E.I.E.X05: “(...) ter um planejamento um pouca mais tranquilo, não tão com tanta pressão no aluno, que o aluno fica cansado(...)”.

E.I.EX08: “(...) o tempo integral exige, querendo ou não, exige uma metodologia diferenciada, porém depende muito a disciplina, que é o que eu vejo (...)”.

E.I.E.Y01: “É um tipo de educação diferente, ela tem mais aulas de algumas matérias específicas, tem outras matérias que acabam entrando e sendo englobadas, mas na verdade, mesmo assim... Eu acho que para gente seria isso, agora para os pais é um depósito! Para os pais é um depósito de crianças! Na minha opinião!”.

Quanto à reestruturação do espaço, ambas as Instituições se referem ao espaço enquanto estrutura física sabe-se da importância de se ter estrutura física necessária para o atendimento da demanda das atividades da educação em Tempo Integral e compreendemos os anseios dos participantes quanto a este fato.

E.I.E.Y03P17: “Deveria ter ambientes mais apropriados (...)” E.I.E.Y03P20: “(...) falta de estrutura, salas inapropriadas, teria que ter melhores condições de trabalho”.

E.I.E.Y09: “(...) Acredito que deveria primeiro haver a readequação e depois implantar a Educação Integral, mas aqui ocorreu ao contrário”. O participante P04 da escola “X” também relatou que para a implantação da ETI na escola não houve preparação previa, relata que o fato da escola não ter recebido estrutura, nem ter havido discussões e formação aos professores e funcionários, causou uma série de problemas na implantação:

E.I.E.X04: “Entendo que deveria ser uma formação que desenvolvesse o aluno em todos os seus aspectos: cognitiva, comportamental, questões de cidadania, não só os conteúdos em si, a parte física, do corpo e infelizmente aqui no estado não houve esta preocupação do governo em primeiro trazer a estrutura, a formação para os professores e funcionários. “Nós damos a Educação Integral para vocês, Parabéns vocês foram contemplados! Mas não tivemos nada mais do que isso! A questão da alimentação é frágil, a questão dos espaços físicos, professores qualificados, ela acha que houve um caminho inverso, primeiro deveria ter tido as discussões, questões de infraestruturas, da formação para depois começar. Mas como não houve nada disso, a situação da escola é caótica, um desgaste enorme para os professores, para a equipe pedagógica para todo mundo”.

E.I.E.X11: “(...) acredito que deveria ser investido em infraestrutura adequada,

materiais pedagógicos e o ambiente escolar deve ser prazeroso, deve trazer bem estar aos alunos e professores”,

Contudo quando tratamos do “espaço” na Educação em Tempo Integral, não nos referimos somente à estrutura física do ambiente, mas sim, do espaço em sua totalidade, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. Ou seja, o espaço como “terceiro” educador, sendo este disposto a favor da aprendizagem.

O espaço físico e social das instituições escolares, observando-se símbolos, ludicidade, aspectos sensoriais e psicomotores, sob os liames da educação integral, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento dos aprendentes. (PEREIRA; VALE, 2013, p. 06).

Os espaços denunciam as características culturais e identitárias de uma comunidade escolar, sendo que este deve ser construído coletivamente e pensado de modo que a aprendizagem seja o enfoque principal. Freire M. (1994) nos fala que os espaços retratam relações pedagógicas, pois nele é que nosso conviver vai sendo registrado. Desta forma, assinalando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque o registra, concretamente, através de sua arrumação e organização.

O participante da E.I.E.Y07 compreende a importância de se valer dos espaços em prol da aprendizagem, aproveitar o que está disposto. Para ele os professores poderiam ser mais criativos no planejamento de suas aulas.

Diante das observações realizadas nas Instituições de Ensino, observou-se melhor organização dos espaços, obviamente, na escola que oferta a Educação em Tempo Integral desde 2013. Refiro-me aos espaços de convivência, espaços de alimentação e espaços pedagógicos, embora os professores, pedagogos e direção escolar acreditem que ainda precisam ser melhores estruturados.

Porém na Instituição de Ensino que oferta a ETI desde 2017, observaram-se muitas fragilidades quanto à organização dos espaços, conforme relatos dos participantes, a postura centralizadora da direção escolar dificulta a ação conjunta para que os espaços sejam melhores organizados em prol de aprendizagens, convivências e até mesmo dignidades por parte dos alunos e professores. Não podemos deixar de relatar que as falas (preocupadas) de alguns participantes denunciam situações de falta de higiene nos ambientes da escola, principalmente no refeitório, sendo este fato confirmado através das observações realizadas.

O P01 relatou que considera que os professores e alunos estão submetidos a espaços precários e indignos: “considero desumano o modo como a escola está estruturada, isto vai desde a acomodação dos alunos, falta de merenda adequada e situações de falta de higiene nos banheiros e refeitório”.

O participante 09 fez o seguinte relato: “temos alunos que nem comem na escola, eu ouço muito os alunos do ensino médio, embora nem seja meu horário eu fico para ver como eles estão ficando e vejo que eles não almoçam... isto me incomoda muito, como é que eles vão ficar o dia todo na escola sem comer? Daí vou chamando um por um para saber o que está acontecendo e pergunto por que você não está almoçando? Aí eu tenho vergonha de contar... Tem vergonha do que? Eu só posso te ajudar se eu souber o que esta acontecendo... haaa eu não quero almoçar pela falta de higiene na escola. Isto aqui é muito grave! Daí eu digo assim em que sentido? Você viu alguma coisa na cozinha? Me conta? Não professora, é a higiene da escola como um todo! Aquele refeitório é sujo! E é verdade, porque algumas vezes eu tive que entrar no refeitório e passar pano nas mesas para que eles pudessem sentar, daí fiz uma briga aí e daí no sábado vieram lavar as mesas, mas não é uma vez por semana... tem ser limpo sempre. Também no mesmo espaço estão restos de construção, o modo como é servido a comida, não tem talheres adequados... não é um espaço pedagógico de aprendizagem? Como é que vão ficar neste espaço? Eles têm razão! Uma das desculpas é falta de funcionários, outras questão é que os funcionários nunca participam das formações junto com os professores, não sabem nem as suas funções!”.

Porém, o P02 justificou: “(...) Como a implantação foi a partir de 2017, ainda muitos espaços estão sendo reestruturados, como: salas de dança música, biblioteca, sala de multimídia, refeitório adequado, sendo que estes espaços não existiam ou não eram adequados aos alunos, a implantação da educação integral permitiu a reestruturação física da instituição. Ele entende que o trabalho pedagógico depende destes espaços, por isso tem trabalhado para que sejam cada vez mais estruturados, reconhece que o espaço físico é muito grande, mas que ainda tem muito a ser trabalhado para que tudo seja aproveitado pedagogicamente.

Quanto aos ambientes escolares, a SEED/PR informou que as escolas passam por processo de inscrição, sendo observados alguns critérios previstos na Orientação nº18/2016 para que a mesma conceda a ETI as escolas, entre estes

critérios consta a disponibilidade de espaços físicos adequados à implantação. No entanto o gestor da Instituição “X” relatou ter “ganho” a Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação, por ser amigo da Superintendente (que não está mais atuando no cargo), não sendo levado em consideração as condições físicas das escolas antes da autorização da implantação da ETI.

Refletir na questão do “tempo” na Educação em Tempo Integral é uma premissa indispensável, pois este deve ser planejado e aproveitado em função da formação integral dos alunos. Esta reflexão não é um ato simples, de acordo com as entrevistas e observações o fato da ampliação da jornada escolar não garante, necessariamente, ampliação de aprendizagens.

Neste sentido, o fato dos participantes de ambas as Instituições de Ensino relatarem que a Educação em Tempo tem gerado certo cansado e problemas com indisciplina por parte dos alunos, pode estar atrelado ao alerta que o documento: Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada (2013), onde informa que é preciso cuidar para que não seja oferecido “mais do mesmo”, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois esta prática pedagógica poderá gerar hiperescolarização, com efeitos negativos.

Para Cavaliere (2007) a falta de gestão do tempo aliado à ausência de práticas pedagógicas diferenciadas

pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. (CAVALIERE, 2007, 1019).

Em vários momentos e em contextos de perguntas distintas os participantes das Instituições fazem menção à importância da fixação do professor na escola, fator este também indicado no começo da dissertação, pois também é uma das dificuldades encontradas no contexto de origem da pesquisa. O fato da rotatividade dos professores dificulta a construção de um trabalho pedagógico concreto e coerente, pois à medida que as escolas conseguem adequar à proposta e os professores compreenderem minimamente os princípios da ETI, ocorre a troca destes. Sendo o ciclo iniciado novamente, tornando assim, o processo continuamente fragmentado.

Para o P07 da IEX existe um disparate da secretaria quanto à distribuição de aulas, pois “(...) na hora de escolha de vaga tem uma falha, porque ele faz uma

caminhada pra escola integral, daí no outro ano eles perdem, eles não conseguem aula aqui, e daí quem vem além de chegar cru, chega tarde! Vai sentar na janelinha, mas já perdeu todo o processo e ainda quer fazer como ele quer... daí assim, até você recuperar aquilo tudo, já passou muito tempo!”. Quando o participante fala “chega tarde”, faz esta referência ao momento tardio de contratação da SEED, pois no mês de março a escola ainda estava com o quadro de professores incompleto.

Na escola “Y” o P05 fez o seguinte relato sobre a rotatividade dos pedagogos e professores da ETI: “(...) privilegiar as coisas que a escola precisa, é uma briga para conseguir um pedagogo de 40 horas é um absurdo que uma escola de tempo integral, não tenha pedagogo de 40 horas, os professores teriam que ser fixos aqui, porque precisa, porque senão você não tem começo, meio e fim, nem começo e nem continuidade, só tem começo, interrompe e vai! (...)Então você não tem continuidade no trabalho, você entende? Não da conta! Então, o professor que chega aqui também, ele vem voando e vai pro outro lado voando. Então assim, querem uma escola de Tempo Integral é ótimo! Mas para que ela tenha continuidade, para que ela aconteça de verdade, você tem que pensar nela integralmente, pelo menos nos professores e pedagogos que sejam fixos da escola, estejam aqui para fazer acontecer alguma coisa. Porque senão ela sempre vai estar sendo interrompida e não dá, não existe isso! Isso não depende da vontade do núcleo, isso não depende da vontade do professor ou do pedagogo, depende de mudar a Resolução, de pensar especialmente nestas escolas, nós somos tão poucas, porque não mudar? Qual é a dificuldade?”.

Observando o cenário indicado pelos participantes é importante reportarmos nos as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas de jun/2015, pois com relação ao “tempo” do professor as Diretrizes preveem espaços e tempos dentro da carga horária de trabalho do professor para que o mesmo possa refletir sobre a sua prática docente, usufruir de formação continuada de qualidade. Também prevê que o professor tenha condições que assegurem sua jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2015).

No contexto da pesquisa surge o questionamento: Porque e para quem nos propomos em ampliar a jornada escolar? Infelizmente nas escolas pesquisadas, em nenhum momento foi pensado no Direito de aprender e nos alunos, pois segundo os participantes das Instituições “X” e “Y” e observações do contexto escolar, as Instituições optaram pelo programa para que os professores tivessem maior carga



horária de trabalho, indo na contramão da essência da proposta da Educação em Tempo Integral.

Para Machado (2012) a construção de uma política pública de educação integral deve envolver todos os atores do processo em prol do *direito de aprender*. No Brasil, Educação Integral parece ser só sinônimo de aumento tempo da jornada escolar, porém associar acréscimo de jornada ao direito de aprender dos alunos envolve maior complexidade na construção dos processos educativos.

Neste sentido, ainda observamos o Decreto federal nº 7083/2010 que finalidade da Educação em Tempo Integral é contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas. (BRASIL, 2010).

#### 4.6. OS EVENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Embora, as Instituições de ensino possuam características diferentes de planejamento da ETI, devido à disparidade de “tempos” de experiências entre as mesmas, observa-se em ambas as escolas certa fragilidade no planejamento dos eventos de formação continuada para os professores. Pois nos períodos de observações, não se identificou nenhuma formação específica para a ETI e em eventos anteriores, apesar de serem poucos, os professores relataram que as formações foram desconexas e desinteressantes para atuação docente e para a organização pedagógica da escola.

Em ambas as escolas houve o relato unânime dos participantes quanto à ausência de formações continuadas antes do início da implantação da ETI. Na Instituição “Y”, houve relatos que durante o ano letivo teve uma formação no formato de “Oficinas” organizadas pela SEED/PR, contudo alguns professores relataram não ter sido interessante para eles.

De acordo com a SEED/PR, foi disponibilizado para a escola que implantou a ETI em 2017, e para as demais escolas de Tempo Integral, material formativo para



ser trabalhado na Semana Pedagógica de Fevereiro. Contudo pontuam-se duas situações: a primeira que não se pode considerar que esta formação foi antes da implantação, pois em 2017 já estava implantado o Programa. Em segundo lugar, as demais escolas de Tempo Integral que a ofertam há mais tempo, não puderam aproveitar o material disponibilizado, pois este já havia sido trabalho em 2014. Este material encontra-se disponível no site “Dia a dia Educação”: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2017/orientacao\\_sempedag\\_edtempointegral.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edtempointegral.pdf).

A SEED/PR informou vários eventos disponibilizados às escolas de Educação em Tempo Integral da Rede Estadual do Paraná durante o ano letivo de 2017, porém unanimemente, as escolas responderam não terem participado. Entre as críticas dos participantes com relação a estes eventos é o fato que as “Webs Conferências” e “Escolas Interativas” acontecerem nos horários de aula normal, dificultando o acesso e participação dos profissionais nestes eventos.

Outro evento formativo organizado pela SEED ocorreu em Agosto/2017, foram organizados dois Simpósios de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio (07 a 11 e dias 21 a 25 de agosto), em Foz do Iguaçu, para os Diretores, Pedagogos e todos os Professores das instituições que ofertam Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio. No entanto, este evento foi aberto para participação das escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais.

Durante as entrevistas os participantes foram indagados sobre o evento de formação realizado em Foz do Iguaçu, porém entre os 20 entrevistados, apenas 4 participaram do evento, destes duas pedagogas, uma diretora e um professor.

Justificaram que houve poucos participantes, pois durante a realização do evento estavam em período normal de aula, não sendo possível dispensar muitos professores e deixarem os alunos ociosos. Também o P03 da Instituição “X” relatou: “Como o curso foi uma semana toda, achei complicado o deslocamento e as despesas”. Considerou que a formação não trouxe nenhum impacto significativo ao cotidiano escolar.

A maioria dos entrevistados considerou falha a disseminação das vivências pedagógicas no Simpósio, havendo pouquíssimas socializações por falta de tempo entre os pares.

Os entrevistados participantes do evento fizeram as seguintes considerações

sobre o mesmo:

O P07 da Instituição “X” considerou que esta formação foi válida para a prática dos professores que foram. Relatou que foram no evento duas pedagogas, embora uma não esteja mais na escola e sete professores. “O convite foi aberto para a direção também, e é aí que acho que houve a falha, porque a fala pedagógica para os pedagogos foi muito boa, ela fortaleceu nosso trabalho pedagógico, eu acho que o diretor deveria estar junto, como o de todas as outras escolas estavam.”

O P09 da Instituição “X” fez a seguinte consideração: “a gente percebeu que é tudo meio igual, a implantação é um processo difícil para qualquer um, mesmo para os mais antigos é uma coisa a se construir todo dia, porque a clientela muda todo dia”. Avalia que a participação trouxe uma maior tranquilidade para ele, “no sentido que eu ficava preocupado em errar, mas pelo o que vi lá, todos também erraram, então a gente tá no processo certo”.

Os entrevistados da Instituição “Y” relataram que o evento era específico para o Ensino Médio Integral, tendo pouca validade para eles.

Os participantes foram questionados sobre o modo que eles gostariam que os eventos de formação continuada fossem organizados, pontuando-se que nenhum participante relatou estar satisfeito com o atual formato em que os eventos estão dispostos para eles.

Dentre as sugestões de organização e planejamento dos eventos formativos para os professores da ETI, surgiram proposições como: a exploração do uso de metodologias diferenciadas; abordagens práticas; palestras e oficinas específicas para a ETI; acreditam que os eventos devem levar em consideração as reais necessidades dos professores; e, que sejam organizados em grupos menores, com professores das mesmas disciplinas, sendo estes restritos às escolas de Tempo Integral.

Na Instituição “X”, durante a Semana Pedagógica, no segundo dia de formação (15/02/18 – nesta data a pesquisadora estava acompanhando a formação na Instituição “Y”), segundo relatos de alguns participantes, houve uma palestra com uma professora “especialista” em Educação em Tempo Integral, porém os professores concluíram que a palestra foi fora da realidade e das necessidades que estavam enfrentando naquele momento.

Durante a entrevista o P09, em certo tom de indignação, comentou a palestra:

“A gente passou uma situação este ano, que veio uma pessoa aqui dar uma palestra, ‘hoo’ o mundo da lua dessa pessoa era muito legal, mas a nossa realidade é outra. A prática é outra! Então tratar coisas da realidade, do “chão de trabalho” da sala de aula, do pátio, da hora do recreio, como trabalhar isso? Que caminhos dar pras pedagogas para sanar todos os problemas que desempenhar o trabalho delas? Pegar a questão da direção, das finanças... Assim, as pessoas nunca tocam nesse assunto!”.

Neste contexto, percebeu-se que as escolas necessitam de eventos de formações continuadas que abordem a prática, a teoria e que compartilhem experiências. Sacristán (2012) relata que o professor se nutre das raízes culturais e não, tão somente da ciência, isto nos obriga, ao planejar formações, considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos em que vamos trabalhar.

Libâneo (2012) salienta que os eventos de formação continuada exigem a necessidade da criação de situações em que o professor reflita sobre a sua prática a partir da apropriação de teorias como marco para melhora de suas práticas de ensino, em que o professor seja levado a compreender seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

O não reconhecimento que os dois conhecimentos (prática e teoria) são complementares e indissociáveis tem gerado impasses entre a didática específica e a didática geral, sendo a formação continuada um dos caminhos para tornar os conhecimentos disciplinares e pedagógicos intrínsecos à prática docente.

Os participantes das escolas demonstraram perceber a legitimidade e a importância da formação continuada nas escolas de Tempo Integral. Tal legalidade está expressa na fala dos participantes, na postura dos mesmos e no dia a dia escolar.

Para o P05 I.E.Y: “*nós precisamos de formação para os professores* e fixação desses professores, porque quando eles começam a entender, mudou! E geralmente eles são PSS e aí muda mais ainda, então a gente não tem esse quadro, nós perdemos professores fantásticos”.

Ainda para o P07 da I.E.X “Existem muitos resquícios da escola tradicional, para mim é *formação, formação e formação...* Não tem outro caminho! Uma coisa é fazer porque te mandam e outra coisa é fazer porque você acredita!”.

De acordo com as observações, entrevistas e pesquisa realizada no site “Dia a dia Educação” as formações continuadas previstas em Calendário Escolar das

Instituições estão amparadas pela Deliberação 02/02 do Conselho Estadual de Educação (CEE)

A Deliberação orienta a construção do Calendário Escolar das Instituições de Ensino do Estado do Paraná, prevendo no Art. 3º que

Pode o estabelecimento considerar, como dias de efetivo trabalho escolar, os dedicados ao trabalho docente organizado, também, em função o seu aperfeiçoamento, conquanto não ultrapassem cinco por cento (5%) do total de dias letivos estabelecidos em lei, ou seja, dez (10) dias no decorrer do ano letivo. (PARANÁ, CONSELHO ESTADUAL, 2002, p.01)

Em 2018 foram 8 dias destinados à formação continuada previstos em Calendário Escolar, sendo estes planejados pela SEED/PR, encaminhados aos NREs e aos Estabelecimentos de Ensino os Roteiros, Anexos e demais subsídios para o trabalho nas escolas ou Polos de formação.

Analisando o Calendário Escolar de 2018, estavam previstas as Seguintes Formações:

- Semana pedagógica: Dias 15,16/02/18 e 26,27/07/18;

A Semana pedagógica acontece em dois momentos do ano Letivo, sendo realizada pelos próprios Estabelecimentos de Ensino, coordenado pela Equipe Pedagógica dos mesmos. O material utilizado é disponibilizado antecipadamente pela SEED/PR para as escolas se organizarem.

- Planejamento: Dias 24/02/18 e 28/07/18 (Sábados Letivos);

De acordo com a Orientação 05/2018 da SUED e SEED, os dias de planejamentos são destinados as Equipes pedagógicas, diretivas e aos professores, tem como objetivo refletir, discutir e organizar os PTDs (Plano de Trabalhos Docentes). Para os dias de Planejamento a SEED disponibiliza Orientações de como devem ser conduzidos estes dias.

- Formação em Ação Disciplinar:

Este dia de Formação está previsto em Calendário Escolar, porém sem data definida previamente, pois são realizadas escalas entre os Técnicos dos NREs e municípios. O material a ser trabalhado nas escolas também vem definido pela SEED, o diferencial desta formação para as demais é que quem ministra a formação são os Técnicos dos Núcleos e que os professores e funcionários são separados por disciplinas ou áreas de atuação, sendo automaticamente inscritos pela SEED e técnicos do SICAP em “Escola Polos”.

- Formação em Ação: Previsto para o segundo semestre de 2018 - dia 01/10.

Estas formações são ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional. Para a organização das mesmas os professores e funcionários são separados por disciplinas ou áreas de atuação em “Escolas Polos” e as coordenações das atividades propostas ficam sob-responsabilidade dos NREs. E, tal como destaca Libâneo (2012), constatamos que há a necessidade do professor refletir sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, de modo que a teoria lhe ajude a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também aprimore o seu modo de agir, de saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. Colocar em números os resultados

Ainda o autor complementa:

o princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar a reflexão, mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprende, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p. 86).

Para Libâneo (2012) as formações necessitam ir além de pacotes e programas previamente estabelecidos, onde os professores apresentam-se passivos ou meros consumidores, sendo assim

as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2012, 85).

Finalizamos esta análise dos dados, com as seguintes considerações sobre a Formação de Professores da Educação em Tempo Integral: “Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um ato político, e não apenas técnico ou institucional”. (NÓVOA, 2017, p. 1.111).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ser professor significa, principalmente, garantir a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo de ser, de estar, de brincar, de pesquisar e descobrir.” (PAGANO, 2017, p. 28).

A necessidade de repensar a Formação continuada dos professores de Ensino Fundamental Anos Finais que atuam na Educação em Tempo Integral no Estado do Paraná, a partir do contexto de atuação da pesquisadora, fomentou o principal objetivo da pesquisa: Investigar os eventos de formação continuada dos professores da educação em tempo integral.

Analizando o contexto histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil, foi possível compreender que a ampliação dos tempos escolares foi marcada por ideologias, disputas e políticas descontínuas.

Anísio Teixeira, principal idealizador da proposta da Educação em Tempo Integral, preocupou-se com o processo de formação continuada dos professores para que os mesmos tivessem condições dar continuidade no projeto.

Através da pesquisa bibliográfica e de campo pode-se constatar, de acordo com a realidade das escolas participantes, que o Estado do Paraná não possui uma política de formação continuada específica para as escolas que ofertam a Educação em Tempo Integral, isto para os dias de formações amparadas pela Deliberação 02/02 do Conselho Estadual de Educação.

Refletindo na questão problematizadora da pesquisa: Como se caracteriza o processo de formação continuada de professores, que atuam na Educação em Tempo Integral – turno único, da Rede Estadual do Paraná no Ensino Fundamental Anos Finais? Podem-se constatar como principais características dos eventos de formação continuada dos professores que atuam na Educação em Tempo Integral da SEED/PR:

- Os eventos são enviados pela SEED/PR para os NREs e Instituições de maneira formatada;
- Nos eventos observados, os materiais continham textos para leitura, vídeos e questões norteadoras, sendo geralmente coordenados por um articulador principal e os professores seguiam o que lhes era proposto.
- Para o planejamento dos eventos previstos em Calendário Escolar não

havia distinções entre o material disponibilizado para as Escolas de Tempo Regular e as Escolas de Tempo Integral;

- Os eventos não contemplam as especificidades das escolas de Tempo Integral (espaço, tempo e currículo).
- Os temas das formações são determinados pela SEED/PR;
- Os eventos formativos informais (não previstos em Calendário) ocorrem em dias e horários de aulas, sendo divulgados por email e pelo site: “Dia a dia Educação”;
- Os eventos formativos informais contemplam, de acordo com informações da SEED/PR, temas interdisciplinares;
- Os eventos de formações continuadas não deram subsídios para a organização e planejamento das atividades escolares nas escolas pesquisadas, pois não foi identificado nenhum evento formal destinado a elas. No caso da escola “X” este fato gerou inúmeras falhas no processo de implantação da ETI. A SEED/PR relatou que encaminhou em 2016 os documentos norteadores à escola, porém como não houve discussões sobre a implantação e planejamento não foi possível que os professores e pedagogos tivessem conhecimento sobre os assuntos abordados nos documentos.

De acordo com as análises compreende-se que prevalece à necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação de seus profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo de formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação (NÓVOA, 2017).

É importante compreender as concepções dos professores, pedagogos e direção escolar sobre a Educação em Tempo Integral, pois estas refletem suas vivências formativas, sejam elas informais (experiências pessoais) ou formais (experiências nos eventos de formações continuadas).

De acordo com a pesquisa, os professores possuem concepções diversificadas sobre a Educação Integral e em Tempo Integral. Percebe-se que a maioria dos professores compreendem que existem diferenças entre um termo e outro (Educação Integral versus Educação em Tempo Integral). Porém, não são raras as



falas dos participantes da pesquisa que se referem à ETI apenas aos aspectos de estruturação física (espaço) e aos tempos em os sujeitos (professores e alunos) estão presentes nas Instituições (não aos tempos de aprendizagem), ficando o currículo e o direito a aprendizagem fora dos discursos dos mesmos.

Constata-se a necessidade de repensar as escolas no viés da ampliação dos tempos escolares, isto implica diretamente na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na organização de jornada dos professores e outros profissionais, nos investimentos financeiros diferenciados, na formação dos professores. Para que desta forma, seja garantida a qualidade necessária na Educação em Tempo Integral e equidade social.

Os professores avaliam que as formações continuadas pouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional e que as formações não atendem as suas reais necessidade pedagógicas, indicando diversas sugestões de como gostariam que os eventos fossem organizados.

Considera-se que as formações necessitam ir além de pacotes e programas previamente estabelecidos, onde os professores apresentam-se passivos ou meros consumidores, para que desta forma, tenham condições de pensar criticamente no seu saber e seu fazer docente.

Ainda, o que se espera dos eventos de formação continuada é que os mesmos transcendam os formatos tradicionais impostos historicamente no viés da racionalidade técnica. Que tratem da realidade e das reais necessidades dos professores que atuam na ETI, não apenas pelas competências do pensar, mas também pela leitura crítica da realidade.

As participações dos professores e pedagogos na organização e planejamento da Educação em tempo Integral foram distintas entre as duas Instituições participantes, pois na Instituição “Y” os professores, em sua maioria, relataram terem participado da construção do planejamento das propostas pedagógicas e organização dos espaços/tempos da ETI. Os compartilhamentos das ações envolvendo o programa refletem diretamente no cotidiano escolar, sendo observada maior clareza dos professores com relação aos objetivos do programa e maior grau de envolvimento e comprometimento dos mesmos com a escola.

No entanto, na Instituição “X”, o cenário foi completamente diferente, pois os professores e pedagogos não foram consultados sobre a implantação do Programa e



não participaram da construção da proposta e planejamento da ETI.

Ora, se não construímos legitimamente uma identidade de escola de tempo integral, como iremos construir uma cultura voltada à ampliação da jornada escolar onde o direito a aprendizagem seja prioridade?

A forma de ser dos professores é uma forma de comportamento cultural, não uma forma adquirida apenas nas formações. Isto significa que é muito importante atender às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e como queremos que atuem. Sendo assim, é fundamental que se sintam pertencentes ao processo como protagonistas e não apenas como meros coadjuvantes executores de tarefas.

Esta pesquisa utilizou como ponto de partida a hipótese que a formação de professores da Educação em Tempo Integral deve ser diferenciada das demais formações, pois a ampliação da jornada escolar possui especificidades e contextos diferentes das escolas de tempo tradicional. Sendo este fato confirmado pelos participantes da pesquisa e pelas observações realizadas nas Instituições. Embora se tenha constatado que a SEED/PR não oferece formação diferenciada para os professores que nela atuam.

Pudemos constatar nessa pesquisa, que a formação continuada quando organizada no viés da reflexividade teórico-crítica, permite que o professor reflita sobre sua prática, avalie sua ação docente, busque referenciais teóricos que lhe sirvam de embasamento para suas ações e, desta forma, construa, quando necessário, novas estratégias de ensino. Contudo a formação continuada pautada na reflexividade teórico-crítica é um desafio a ser superado nas escolas de tempo integral da rede estadual de educação, conforme apontaram as análises dos dados.

Constata-se que há a necessidade do professor refletir sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, de modo que a teoria lhe ajude a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também aprimore o seu modo de agir, de saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação.

E também destacamos que a pesquisa tornou possível apontar que a formação de professores para a Educação em Tempo Integral nos leva às seguintes reflexões:

- a) *A ampliação da jornada escolar não possui relevância apenas para os estudantes, mas também diz respeito ao docente e sua jornada de trabalho;*
- b) *A formação continuada deve ser pensada no viés da prática reflexiva teórico - crítica;*
- c) *A necessidade da criação de políticas de públicas estaduais para a formação continuada dos professores das Escolas de Tempo Integral – Ensino Fundamental Anos Finais;*
- d) *A formação continuada deve elucidar especificidades da educação integral, de modo que a aprendizagem seja o objetivo principal da ampliação da jornada escolar;*
- e) *A democratização da educação e da gestão escolar configure-se como realidade nos contextos escolares, para o processo educacional, em especial a Educação em Tempo Integral, consolide-se e torne-se legítimo.*

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos na sala de aula**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O Direito a Tempos-Espaços de um Justo e Digno Viver**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima. **O conhecimento da sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Educar em Revista, Curitiba, n. 30, jan. 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000200015>>. Acesso em: 21 maio 2017.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **O Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor**. Florianópolis, 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158914>>. Acesso em: 17 jun 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal;:Edições 70, LDA, 1977.

BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. **Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras**. Educ. Real. [online]. 2016, vol.41, n.4, pp.1161-1182. ISSN 0100-3143. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000401161&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401161&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRANCO, Veronica. **O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE PORECATU – PARANÁ**. Curitiba, 222 p. Tese(Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_branco.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf)>. Acesso em 22 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>>, acesso em 18 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **A política de formação continuada de professores para a educação integral**. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 246 – 257.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental –SEF, Brasília- DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <[www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220](http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220)>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CANDAU, Vera. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: Moreira, A. F. e Candau, V. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAVALIÈRE. Ana Maria. Tempo **de escola e qualidade de educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jun 2018.

CHAGAS, M.A. M; SILVA, R.J.V; SOUZA, S.C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado**: quando a escola faz a diferença. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2014, vol.22, n.83, p.355-378. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000200005>>. Acesso em: 12 fev 2017.

\_\_\_\_\_. L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Neiva Solange da Silva. **A formação de professores prevista e vinculada na implementação da escola em tempo integral no município de Araçatuba: Práticas e desafios**. Prudente, undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Prudente, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3758360](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3758360)>. Acesso em: 18 maio 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Costa. **Prática Pedagógica interdisciplinar na Escola Fundamental**. Natal, 160 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, NATAL, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14278/1/NilmaMCC\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14278/1/NilmaMCC_TESE.pdf). Acesso em: 02 ago 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino Fundamental Gerência da Educação Integral. Tempo, espaços e números. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov/2016/12/pdf/00125446.pdf>.> Acesso em: 30 out. 2017.

DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. **Escola de Período Integral: Desafios e Perspectivas de Aprendizagens**. Joaçaba, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2009. Disponível em: [http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Jandira\\_Goncalves\\_de\\_Azevedo\\_Debastiani.pdf](http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Jandira_Goncalves_de_Azevedo_Debastiani.pdf).>. Acesso em: 05 maio 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol 2. Porto Alegre: Editora Penso, 2016b.

ELIAS, Norbert. **“Sobre o tempo”**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad.: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, M. **Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica**. Cadernos de Reflexão. São Paulo, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa**. In.: MOLL, Jacqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços e educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado - novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KETZER, Charles Martim. **Formação Continuada da Região 36ª CRE: saberes e ressignificados e práticas de professores da Educação Básica na Contemporaneidade**. Cruz Alta undefined p. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3568689](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3568689)>. Acesso em: 17 maio 2017.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

KOLLER, Sílvia H., de Paula Couto, Maria Clara P, Hohendorff, Jean Von. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Leticia Araújo Moreira da. (Org). **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e equidade**. São Paulo : CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar em Revista, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-0602004000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602004000200006)>. Acesso em: 30 jan 2018.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e didática para desenvolvimento humano**. Educ. Real. vol.40 no.2 Porto Alegre abr./jun. 2015 Epub 20-Mar-2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>>. Acesso em: 10 abril 2018.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis e BRANCO, Verônica. **Projeto de Intervenção Pedagógica**. In.: LIBLIK, Ana Maria Petraitis. Educação integral e Integrada: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2010.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York: Routledge, 1991.

LIMA, M.C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva,

2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S.V. **Planejamento de pesquisas**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2003.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas – os diversos tempos da Educação Integral. In: In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. **O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ**. *Pro-Posições* [online]. 2011, vol.22, n.2, pp.173-188. ISSN 1980-6248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200012>>. Acesso em: 18 maio 2017.

MAURICIO, L. V. **Políticas públicas, tempo, escola**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ, 2009a. p. 53-68.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral**: contexto histórico e presença na educação brasileira. In: MEC, Secad. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33.

Moreira, Antonio Flavio; Candau, Vera. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a Viver**: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo integral**: da concepção à prática. Santos, 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santo. Santos, 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/escola\\_d\\_e\\_tempo\\_int.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/escola_d_e_tempo_int.pdf)>. Acesso em: 08/05/2017>. Acesso em: 18 jul 2018.

MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho. **Formação do professor do Ensino Médio e o Desafio da Educação Integral**: Currículo e prática pedagógica. Teresina, 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/123456789/95>>. Acesso em: 03 jul 2017.

NEVES, Elisabete da Cruz; Costa, Fernando Albuquerque. **Revisitando o(s)**



**sentido(s) para a integração curricular.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 193 - 213 abr./jun. 2015 ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso 18 maio 2017

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>>. Acesso em 20 mar18.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral e currículo intertranscultural.** In.: MOLL, Jacqueline et al. Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres; VALE, Fábio Freire do. Educação integral e integrada – Novos tempos, espaços e oportunidades educativas. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%C3%87%C3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%E2%80%93NOVOS-TEMPOS-ESPA%C3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>>. Acesso em: 18 jul 2018.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é a educação integral.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>>. Acesso em 20 ago 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Ines Odorizzi. **Escola Pública integrada: uma proposta sob análise.** Itajaí, 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Ines%20Odorizzi%20Ramos.pdf>>. Acesso em: 17 jun 2017.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; Evandro Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94 –102.

SANTOS, G.R.C.M.; MOLINA, N.L.; DIAS, V.F. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Ibplex, 2007.



SILVA, Francisco José Dias da. **As necessidades formativas de professores para o trabalho com a Educação Integral**. Natal, 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2136610](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2136610)>, acesso em 18 maio 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2015.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SMYTH, J. *Reflection-in action*. Victoria, Deakin University Press, 1986. Citado por: CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Reijiane Maria de Freitas. **A prática educativa do professor na escola de tempo integral da rede estadual de Teresina-PI** Piauí, 233p. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2099126](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2099126)> Acesso em 09 maio 2017.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como Movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, v.39, set./dez. 2008.

VARASCHIN, Simone. **A integração curricular: repercussões na prática do professor**. Curitiba, 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em:

<<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em 12 maio 2017.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de Tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”**. Porto Alegre, 244 p. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2660265](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2660265)>. Acesso em:08 maio 2017.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

COLÉGIO ESTADUAL HOMERO BAPTISTA DE BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL PAULA GOMES. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SISTEMAS DE BIBLIOTECAS. **Manual de Normatização de Documentos Científicos**: de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1: ROTEIROS DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES

Para realização da Entrevista, será lido e explicado para o participante o TCLE, deixando claro a sua liberdade de participar ou não da entrevista e que o mesmo pode interrompê-la a qualquer momento. Também será explicado a finalidade da pesquisa, bem como a importância da entrevista como parte fundamental do estudo.

### 1. Formação continuada:

- a) Quando se iniciou o processo de implantação da Educação em Tempo Integral na sua escola, como foram os eventos de formação continuada/capacitação para os professores?
- b) Se houve, qual foi a carga horária, o tempo de capacitação foi suficiente?
- c) Os temas atenderam as suas expectativas e necessidades pedagógicas?
- d) Se não houve formação prévia para trabalhar com a Educação Integral como os professores organizaram as atividades?
- e) Há quanto tempo sua Instituição oferecem a educação em Tempo Integral?
- f) Durante estes anos de oferta, quantas formações específicas para professores que atuam na educação em tempo integral o estado do Paraná ofertou a vocês?
- g) Destas quantas você participou? Totalizou aproximadamente qual carga horária?
- h) Qual o impacto destas formações na sua prática em sala de aula?
- i) No ano de 2017, houve uma formação ofertada em Foz do Iguaçu pela Secretaria, como você avalia esta formação? Qual o retorno para o seu dia a dia escolar?
- j) Em que momentos a equipe docente, pedagógica e gestora se reúnem para discutir problemas pontuais e cotidianos da escola?
- k) Após estes encontros você avalia que há algum impacto na mudança do cotidiano escolar?
- l) Este tempo que vocês se dedicam a discutirem as questões da escola, na sua concepção é suficiente?
- m) Alguma sugestão, de como o senhor (a) gostaria que os eventos de formações

estruturados?

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- a) Qual a foi a sua participação na organização da proposta pedagógica da educação em tempo integral?
- b) Os professores foram consultados sobre a implantação da educação em integral na instituição?
- c) Na sua opinião, por que a escola optou por esta modalidade de ensino?
- d) O que você compreende por educação integral em tempo integral?
- e) Para a implantação da escola em tempo integral, faz-se necessário refletir na organização dos tempos, do espaço e do currículo. Como ocorreu este processo em sua instituição
- f) Quais são as condições do viver e das vivências dos estudantes com que você trabalha? Para você, em que condições é possível aprender a viver, aprender a vida digna e justa?

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO PARA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal do Paraná – UFPR

Programa de Pós Graduação em Educação



### MESTRADO do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)

### EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

#### *Coordenadora da Educação Integral*

Sou pedagoga concursada da rede estadual de ensino desde 2012 e mestranda da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Educação Integral.

O tema de pesquisa da minha Dissertação é **Formação continuada de professores da Educação Integral**. Sendo um tema que envolve o dia-a-dia dos professores e a formação continuada, a sua participação é muito importante.

Para isso, solicito a sua colaboração no preenchimento do instrumento de coleta de dados. Os dados coletados fornecerão os subsídios necessários para a consecução do trabalho de pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Questionário:

1) Quantas escolas Estaduais atendem em Tempo Integral?

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

NRE Curitiba:

NRE AMSUL:

2) Das Escolas do NRE de Curitiba, quais iniciaram a oferta a partir de 2.017?

3) Por que ou como surgiu a iniciativa da ampliação da jornada escolar no Estado do Paraná?

- 4) Quais são os documentos que a orientam a Educação Integral?
- 5) Quando uma escola faz opção por entrar no Programa da Escola de Tempo Integral, quais as principais orientações da Secretaria?
- 6) Os professores e a comunidade escolar recebem formação continuada específica antes de iniciar as atividades? Descrever como ocorre.
- 7) Como são organizadas as formações continuadas dos professores que atuam na Educação em Tempo Integral?
- 8) Em sua opinião, as formações estão atendendo as expectativas da Secretaria de Educação?
- 9) Existe algum enfoque interdisciplinar na abordagem das formações continuadas?
- 10) Que impactos percebe que o Programa da Educação em tempo integral está gerando, tanto na rotina escolar, quanto no processo de ensino e aprendizagem?
- 11) Como avalia o desenvolvimento do Programa?
- 12) Quais os principais desafios que as Instituições encontram na caminhada da jornada ampliada?

### **APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Professora Dra Veronica Branco e Miriana Pereira de Souza Garcia, aluna de pós-graduação - da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando senhor(a), professor(a) a participar de um estudo intitulado “Formação continuada de professores da Educação em Tempo Integral. Este estudo poderá contribuir no (re)planejamento da Formação de professores que atuam na Educação em Tempo Integral, bem como poderá apontar caminhos para construção de uma prática pedagógica integrada, visando a interdisciplinaridade. Entende-se por Educação em Tempo Integral a ampliação da jornada escolar, bem como a reconfiguração dos espaços e tempos escolares.

a) O objetivo desta pesquisa é Investigar como ocorre a formação de professores que atuam na Educação em tempo Integral – turno único, da Rede Estadual do Paraná no Ensino Fundamental Anos Finais.

b) Caso o Sr. (a) participe da pesquisa, será necessário que participe de entrevista, preferencialmente gravada, desde que seja autorizada.

c) Para tanto, o Sr.(a) participará da pesquisa em dias que estiver presente na Instituição de Ensino, na qual trabalha, para que participe da entrevista, sem prejuízo a sua carga de trabalho. O tempo aproximado do estudo será de duas horas em cada etapa da pesquisa, conforme sua disponibilidade.

d) É possível que o Sr. (a) experimente algum desconforto principalmente relacionado a constrangimento, que poderá ser minimizado com esclarecimentos da pesquisadora ou mesmo interrompendo a pesquisa, podendo ou não voltar a ela quando se sentir a vontade.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa, nem sempre são percebidos de imediato; mas é importante saber que o Sr. (a) estará contribuindo para a



construção do conhecimento no que diz respeito a sua relevância social para a comunidade escolar, em especial aos profissionais que trabalham com a Educação em Tempo Integral. O Sr. (a) poderá ser beneficiado com isso no futuro.

g) A pesquisadora, Miriana Pereira de Souza Garcia, (co)responsável por este estudo, bem como a professora Dra Veronica Branco poderão ser localizadas em Curitiba/PR, na Rua XV de Novembro, nº 1299, CEP: 80060-000, nas segundas e terças-feiras das 13h às 15h, [mirianadesouzagarcia@gmail.com](mailto:mirianadesouzagarcia@gmail.com)/veronicabranco@hotmail.com e telefone: (41) 3360-5025 para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr. (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se o Sr. (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a Dra Veronica Branco, Orientadora e pesquisadora responsável desta pesquisa e Miriana Pereira de Souza Garcia. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**

j) O material obtido – gravações e trabalhos dela decorrentes – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 1 ano.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] Orientador [rubrica]
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, transporte, impressão de materiais, papel *sultife* e demais materiais de consumo não são de sua responsabilidade e o Sr. (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

m) Se o Sr.(a) tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

---

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

### Entrevista escola “X”:

#### PARTICIPANTE 1:

##### 1. Sobre as formações

- Relatou que não receberam nenhuma formação específica sobre a Educação em Tempo integral, apenas Instruções, ementas e informativas relativas ao procedimento de implementação e suas especificidades. O Núcleo disponibilizou uma equipe de suporte para que as dúvidas fossem esclarecidas
- Durante o ano de 2017, também não participou de nenhum evento de formação ofertado pela SEED; O evento que houve em Foz foi restrito para professores que atuaram no Ensino Médio, ficando acordado que os professores e pedagogos que participaram deveriam fazer um repasse desta formação aos demais, contudo só houve a interação entre a Equipe pedagógica, pois não houve tempo hábil para compartilhamento das experiências. A pesquisada também relatou que não participou de nenhum evento de formação externo relacionado à ETI.
- Como não houve eventos de formação específicos a Instituição buscou práticas pedagógicas baseadas em outras instituições, fazendo adaptações necessárias a realidade do Colégio, como se tratava de um assunto novo o Colégio recorreu a esta estratégia. Também as Ementas fornecidas pela SEED serviram de subsídio para o trabalho pedagógico.
- A Instituição oferece a Educação em Tempo Integral desde o ano Letivo de 2017.
- Com relação ao Evento de Foz, como foi um evento restrito aos professores do EM, como houve vagas foi aberto para alguns professores EF, contudo a pedagoga não observou nenhuma diferença no dia a dia escolar, ponderou que acredita para algumas disciplinas como “mundo trabalho”, ampliou o repertório da professora participante;
- Enquanto escola, durante os momentos de hora atividade. Também disponibiliza de um grupo de interatividade virtual onde colocam alguns problemas emergenciais para discussões;
- A equipe sempre está oferecendo materiais novos e subsídios para o trabalho pedagógico, sendo bem recebidos pela equipe de docentes, principalmente com relação à parte Diversificada do currículo. A escola propõe o trabalho por projetos, durante o ano letivo ele é dividido pelos trimestres, este projeto é organizado individualmente por disciplinas da parte diversificada, a iniciativa de trabalho por projetos está sendo implantada a partir de 2018. Uma dos objetivos deste projeto é promover a interdisciplinaridade.
- Relatou que “o trabalho de equipe pedagógica envolve o atendimento aos professores e aos alunos, contudo no decorrer do ano de 2017 o trabalho ficou limitado ao atendimento dos alunos, devido a índices indisciplina e falta de gestão do professor no domínio da sala de aula”. Ressaltou a importância do professor compreender a dinâmica da sala de aula e domínio das turmas. Na sua concepção, poderiam ter havido mais tempos para discussão de questões pontuais sobre o trabalho pedagógico.

- Relatou que tinha tido experiências com a ampliação da jornada escolar em outros anos, participando de programas como o Viva Escola e Mais educação, atuando na preparação da logística escolar para acomodação dos alunos. Buscou suporte teórico e estrutural na proposta de ETI do Estado de São Paulo, o qual serviu de inspiração para suas práticas, por compreender que é a proposta mais adequada a proposta de Ensino Integral. Justificou a sua escolha pela proposta, pois o Estado realizou uma grande preparação em nível de preparo dos docentes e a nível estrutural para oferecer a ETI. Os profissionais passaram por uma intensa preparação, ressaltou que o professor que atua na ETI assume outras características com relação ao trabalho pedagógico, devido a esta preparação que quando houve atuação na prática demonstravam muita preparação no trabalho pedagógico diário, em contrapartida de como ocorre no Paraná. Contou com reestruturação das escolas para comportar a demanda que exige a ETI, como por exemplo: salas de recreação, interativas, etc. Enquanto no Paraná o processo ocorreu de forma gradativa, fragmentada, sendo que a escola não recebeu um preparo nem humano, nem pedagógica e nem física, abrindo margens para falhas na organização da ETI.

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- A escola está em processo de construção da proposta pedagógica, a mesma participa diretamente na orientação da construção do PPP e da PPC.
- No ano de 2016, ano da estruturação da ETI a pedagoga não atuava na escola, por isso não soube informar se os professores foram consultados.
- Idem item b)
- Inicialmente a pedagoga a via como uma modalidade que pudesse oferecer ao aluno uma melhor aprendizagem, devido a uma maior extensão de tempo do aluno na escola, em contra partida existem algumas concepções que defendem a escola integral como alternativa para crianças em risco. Mas na prática que o fato da criança dobrar este tempo na escola, não garantiu a ela uma melhor aprendizagem. Considerou que hoje ainda muitos fatores estão em construção, ponderou também que no ano de 2017 houveram muitas falhas e que servirão para redimensionar a organização e pratica pedagógica. Segundo ela, 90% dos pais optaram pela escolha da ETI, não por acreditarem na ampliação de oportunidades de aprendizagem, mas sim por não terem com quem deixar seus filhos. Também órgãos de Proteção à Criança procuraram a escola para matricular crianças expostas a fatores de risco, por acreditar que escola de nove horas contribuiriam no resgate social deste aluno, não o deixando vulnerável nas ruas. A escola assume um papel de educadora além de conhecimentos acadêmicos, porem deve se ter bem claro que não caia na banalização das responsabilidades da famílias, sendo que está não seja transferida á escola.
- A pedagoga não acredita que houve uma reestruturação planejada, mas que aconteceu gradativamente e que ainda está ocorrendo no espaço escolar.
- Considera que pela falta de recurso, logística e organização isso nos traz questões negativas que interferem no trabalho pedagógico, ou seja, hoje lidamos com indisciplinas mais frequentes, muitos estudiosos consideram este fator normal nas escolas de tempo integral, porém ainda estão muito limitados em atuar na ETI, por falta de recursos para desenvolver este trabalho adequadamente.
- Não considera que os alunos e professores estão submetidos a processos justos e dignos, considera até desumano o modo como a escola está estruturada, isto

vai desde a acomodação dos alunos, falta de merenda adequada, comentou até situações de higiene envolvendo os alunos, com banheiros e refeitórios precários.

- Representa um projeto de transição que nós enquanto educadores estamos caminhando sozinhos, sem auxílio da mantenedora. Onde buscamos auxílio uns nos outros para estruturar a escola da melhor forma. O núcleo fornece meios legais de implantação e instruções, mas não fornece capacitação para o trabalho pedagógico. A mantenedora não vem até a realidade da escola, é a escola que tem que correr atrás de recursos.

## **PARTICIPANTE 2**

### **1. Sobre as formações**

- Os professores não receberam formação específica, relatou que neste caso não é responsabilidade nem do governo, nem da Secretaria de Educação. Pois, ele serviu como gestor interventor e como estratégia de reerguer o Colégio, que estava em descrédito com a comunidade escolar. No final de 2016, o diretor relatou que “ganhou” a Educação em Tempo Integral da Secretaria, sendo que período de dois meses foi tempo que ele teve para organizar os documentos legais do programa. Sendo que agora no de 2018 os professores deverão receber capacitação para o trabalho com a ETI, na opinião do diretor deveriam ter critérios diferentes no processo de Distribuição de aulas, entre a escola de tempo tradicional e a escola de Tempo Integral. Relatou que a escola tem buscado capacitações internas, por exemplo, com a aquisição de duas lousas digitais, ele “conquistou” também um profissional que virá capacitar os professores para trabalhar o equipamento. Esta Lousa foi adquirida com recursos oriundos da comunidade escolar.
- Sobre a formação ofertada em Foz, em 2017 o diretor relatou que “alguns” professores e duas pedagogas participaram do encontro e posteriormente repassaram as experiências da formação aos demais colegas. Acrescentou que não observou nenhum impacto no cotidiano escolar;
- Em 2016, havia reuniões semanais com a equipe pedagógica para tratar de problemas pontuais da escola, contudo no ano 2017, devido à implantação da educação em tempo Integral não conseguiu dar continuidade na prática, mas que pretende retomá-la em 2018.
- O diretor acredita a falta de capacitação e a falta do conhecimento sobre o que era a educação em tempo integral gerou algumas falhas no processo de implantação. Relatou que realizou uma reunião com a comunidade escolar no dia 20/12/17, onde propôs um balanço geral do ano letivo que estava se encerrando, buscando identificar outras falhas e sugestões das famílias para elevar a qualidade da educação e no início deste ano letivo de 2018, realizou novamente outra reunião com os pais para repassar as solicitações que já foram atendidas e providências que serão tomadas em 2018 para as falhas não ocorram novamente.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- A construção da educação em tempo integral começou a ocorrer em dezembro de 2016 e janeiro de 2017, devido a este tempo curto de planejamento o diretor teve que decidir sozinho as disciplinas que iriam compor a grade curricular da ETI, contudo já tem percebido que algumas disciplinas não atendem as necessidades dos alunos e que por isso vai solicitar a SEED a reestruturação da Matriz curricular.

- Os professores não foram consultados sobre a implantação da ETI, pois ele relatou que havia assumido uma escola “falida” e que ia ser fechada por falta de alunos, o mesmo assumiu como interventor do Estado em 2015 à comunidade ia perder a escola. Em 2016 ele pensou em alguma estratégia para atrair alunos para a escola, estudou o perfil da comunidade e viu que muitas famílias não tinham com quem deixar seus filhos e que nas proximidades da escola não havia nenhuma escola de tempo integral para Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Sendo assim, a educação Integral foi o meio para resolver este problema. Os professores foram comunicados que está era a única maneira para a escola não fechasse as portas, alguns no começo apresentaram certa resistência por se tratar de algo novo e que não sabiam como ia funcionar, mas após a implantação viram que a estratégia deu certo.
- Ele entende que vários países interpretam a Educação em Tempo Integral como forma de desenvolvimento para o país, como um dos capazes de fazer que o país se desenvolva do ponto de vista sociocultural. No Brasil citou como um exemplo positivo a implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro que serviram como modelo para os demais estados. “Entendo que a Educação Integral contribui para a formação completa da criança e do adolescente, a escola tem que estar pronta para esta formação geral da criança”.
- Elencou três questões: primeiro trata do tempo: “O aluno fica nove horas aqui na escola”, segundo: “a escola tem que ter estrutura, ambiente adequado”, terceiro: “como vai ser todo o processo de aprendizagem nessas nove horas no ambiente que a escola tem a oferecer”. Como a implantação foi a partir de 2017, ainda muitos espaços estão sendo reestruturados, como: salas de dança música, biblioteca, sala de multimídia, refeitório adequado, sendo que estes espaços não existiam ou não eram adequados aos alunos, a implantação da educação integral permitiu a reestruturação física da instituição. Ele entende que o trabalho pedagógico depende destes espaços, por isso tem trabalhado para que sejam cada vez mais estruturados, reconhece que o espaço físico é muito grande, mas que ainda tem muito a ser trabalhado para que tudo seja aproveitado pedagogicamente. O diretor ressaltou que para compra de materiais e reestruturação física não contou com auxílio financeiro do Estado, mas com recursos da própria comunidade escolar que abraçou o projeto e acreditou que a escola poderia se reerguer. Devido ao processo de intervenção a escola não recebe recursos como PDDE, até que o processo contra o outro gestor se conclua, percebe-se que este fato aproximou as famílias da escola, pois é delas a maior parte dos recursos para manter a instituição.
- A Educação Integral é a bandeira da escola, a escola até adotou um novo nome fantasia: “O novo Homero Integral”, para a mesma seja reconhecida como uma escola integral. Para ele a escola renasceu graças a Educação Integral.
- A escola estava numa situação lastimável, espaços obsoletos e abandonados que com a educação integral foram retomados e reconstruídos.



## **PARTICIPANTE 3**

### **1. Sobre as formações**

- Nenhuma
- Os professores foram tentando descobrir, lendo, pesquisando, buscando experiências em pessoas que já haviam trabalhado com a Educação em Tempo Integral.
- Como o curso foi uma semana toda, por isso o professor achou complicado o deslocamento e as despesas que teria para ir até Foz para fazer o curso. Os professores que participaram socializaram as experiências do curso, mas ele considerou que esta formação não trouxe nenhum impacto significativo ao cotidiano escolar.
- Como se trata de algo no Colégio, no ano passado houve mais encontros para possíveis adequações, ele relatou que estas reuniões aconteciam nos dias de planejamento, horas atividades, reuniões pedagógicas;
- Após as reuniões pontuais ele não observa mudanças no dia a dia da escola;
- Gostaria que as formações fossem organizadas em um viés mais prático, direcionado as disciplinas, com exemplos de atividades diferenciadas, ou seja formações voltadas a metodologias diferenciadas.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Não houve participação dos professores, simplesmente veio como uma estratégia para aumento de alunos na escola, atendendo a esta necessidade;
- Os professores não foram consultados sobre a implantação;
- Devido ao perfil da comunidade que demonstrou a necessidade de mais tempo da escola para que as famílias tivessem onde deixar seus filhos.
- Deveria ser uma educação mais ampla, onde você não ofertasse mais do mesmo, mas ofertasse um apoio maior em cima daquilo que deve apresentar, que é o conhecimento científico, formação em integral é a formação do indivíduo como cidadão, como ser pensante e como aquele que também precisa dos conteúdos científicos elaborados, o qual a escola tem obrigação de apresentar. Ressaltou também o tempo que as crianças ficam na escola e que os papéis da escola e da família precisam ser bem definidos, pois às vezes a escola acaba assumindo funções que não seriam da sua alçada, na oportunidade contou uma situação do ano passado envolvendo um aluno que estava chorando no intervalo, quando o professor se aproximou e perguntou o que estava acontecendo, o mesmo relatou que estava com câncer, o professor começou a indaga-lo e o aluno mostrou que estava com uma enorme escara na perna, na sequência a escola encaminhou ele para a unidade de saúde próxima do Colégio. A Educação integral gera um desafio no trabalho com as famílias, pois é reconstruir o olhar das famílias para com as crianças e para com as suas funções no processo de educar.
- Não houve resignificação dos espaços, tempos e currículo na escola.
- A comunidade é muito heterogênea, com relação com condições socioeconômicas, o gera atrito nas relações entre os alunos. Quanto aos espaços físicos ele relatou que a escola recebeu a Educação em Tempo Integral, mas não recebeu o apoio e reestruturação física;

- A Educação em Tempo Integral hoje representa tudo para a escola, pois ela resgatou os alunos para a escola que a escola havia perdido. Trouxe os alunos próximos da escola e também alunos de outras localidades. Trouxe vida para a escola, por isso temos que fazer de tudo para torná-la acolhedora.
- Quanto à aprendizagem, considerou que ainda é cedo para avaliar se mais tempo na escola é sinônimo de maior aprendizado, principalmente pelo fato que o primeiro ano foi de adaptações correções de falhas.

## **PARTICIPANTE 4**

### **1. Sobre as formações**

- Nenhuma
- Buscando recursos na internet, usando os documentos norteadores, foram autodidatas, correndo a trás das informações;
- A pedagoga não participou do evento em Foz, relatou que alguns documentos foram recebidos por email e de depois compartilhado com o restante do grupo.
- Nenhum
- Durante os dias de planejamento;
- Muito pouco, pois deveriam ter formações para os pedagogos e mais ainda para os professores.
- Não considera que os tempos destinados à diálogos sobre problemas pontuais sejam suficientes, até porque nestes momentos os professores precisam desse tempo para planejamento;
- Sugere que as formações deveriam abordar bastante questões como didática e metodologia diferenciadas, para o trabalho fossem integral, percebeu que estão utilizando as mesmas metodologias das escolas de tempo tradicional. Acredita que o ensino precise ser mais dinâmico, onde o estudante não seja tão passivo no processo. Quanto ao estabelecimento da interdisciplinaridade entre as disciplinas da base nacional comum e parte diversificada os professores não conseguem trabalhar na prática, representando ainda um grande desafio para a escola. Relatou que as pedagogas perdem muito tempo com indisciplina e por isso não consegue dar a assistência pedagógica que os professores precisam.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- A proposta pedagógica está em construção, contudo a pedagoga relatou que não participou da construção da proposta pedagógica, pois não há uma gestão democrática, relatou que recebe tudo pronto do diretor da escola, participou apenas na reestruturação do Regimento Escolar.
- Os professores não foram consultados do processo de implantação;
- No entendimento da pedagoga a escola optou por esta modalidade, pois o diretor busca uma ascensão política e este projeto pode dar visibilidade para ele;
- Entende que deveria ser uma formação que desenvolvesse o aluno em todos os seus aspectos: cognitiva, comportamental, questões de cidadania, não só os conteúdos em si, a parte física, do corpo e infelizmente aqui no estado não houve esta preocupação do governo em primeiro trazer a estrutura, a formação para os professores e funcionários. “Nós damos a Educação Integral para vocês, Parabéns



vocês foram contemplados! Mas não tivemos nada mais do que isso! A questão da alimentação é frágil, a questão dos espaços físicos, professores qualificados, ela acha que houve um caminho inverso, primeiro deveria ter tido as discussões, questões de infraestruturas, da formação para depois começar. Mas como não houve nada disso, a situação da escola é caótica, um desgaste enorme para os professores, para a equipe pedagógica para todo mundo.

- Colocou que a escola foi tentando se ajustar a necessidade da escola, não sendo possível planejar os espaços, o tempo e o currículo. A escola está tentando na medida do possível atender as expectativas dos alunos, mas dentro das limitações que a instituição possui;
- O relacionamento interpessoal tem melhorado dia a dia, mas acredita que ainda precisam mais preparo para aprofundar questões como valores;
- A Educação em Tempo Integral para ela, ainda representa um grande desafio! Estão todos extremamente comprometidos, buscando que isso realmente traga benefícios aos alunos, mas reconhece que é uma longa jornada. Com relação à aprendizagem, considera que um ano é muito pouco para observar recursos, mas que o aumento das aulas de português e matemática serão muito válidas futuramente para os alunos.

## **PARTICIPANTE 5 e 6**

### **1. Sobre as formações**

- Não houve, apenas na semana Pedagógica onde foi falado sobre a Educação em período integral.
- A professora relatou que trabalhou da mesma forma que o ensino regular;
- Sobre o evento de Foz Iguaçu, as professoras não participaram. Não perceberam nenhuma mudança no impacto do cotidiano da escola. A professora de Língua Portuguesa, relatou que não houve socialização por parte dos professores participantes e de sua angústia pela de compartilhamento entre os colegas, “existe uma certa ciúmeira de compartilhar o conhecimento, porque na verdade quanto mais você compartilha o conhecimento, mais a gente cresce.” Também acrescentou: “algo que eu vejo, pouco interesse, muita reclamação, muito... sabe a gente reclama demais, ta certo que tem muita coisa difícil, mas aí eles vão pro curso, chegam aqui e parece que mais reclamam do curso do que... falam mais mal do que bem, foram lá para Foz do Iguaçu e não conseguiram aproveitar nada? (silêncio)”
- Só em semana pedagógica e se tiver alguma coisa á pontual. “Veja, no ano passado, foi bem pontual, quando havia algum problema muitos professores eram chamados para assinar ata, mais não sei o que, não sei o que, como se nós fossemos os culpados daquela situação, querem sempre jogar o problema da indisciplina em cima do professor, dizer que é falta de domínio de turma, mas não é... a indisciplina em uma escola é responsabilidade de toda a equipe, principalmente do professor, da equipe pedagógica, de todo mundo. É uma equipe!” Usou como exemplo o dia em que a entrevista estava sendo aplicada: “Olha como que ta hoje, olha a tranquilidade que ta aqui... ta assim porque cada professor ta sua sala, fazendo o seu trabalho, não tem professores faltando, não tem aluno saindo para fora da sala. Outra coisa também, no ano passado tinha também tinha falhas da equipe pedagógica, porque tinham pedagogas, não todas, que entravam dentro da sala, não chamavam a atenção do professor, isso não, mas agiam de uma forma que o aluno não entedia que o papel do

professor, que o professor é a autoridade que ele tem sim, pontualmente enviar alguns casos para a pedagogia, as pedagogas mesmas acabavam tirando a nossa autoridade, sabe no ano passado foi complicado aqui.”

- As professoras gostariam que viessem mais pessoas que conhecem mais sobre educação integral para conversar com a gente, não só na semana pedagógica, ter mais reuniões no sábado. Mais formações, específicas área para nós que estamos na Educação Integral. “Eu acho que poderia ser online ou a distância ou presencial não importa, desde que a gente tivesse acesso as formações, específicas para quem está na educação integral. “ Nós caímos de patinho na Educação Integral, sem nunca ter tido experiência, começou o integral e pronto”. “No ano passado estávamos todos perdidos neste formato de educação, neste ano já estamos um pouco melhor”.

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- As professoras relataram que não participaram da organização da proposta pedagógica da educação em tempo integral. “Mesmo porque esta escola acabou entrando na educação integral porque ela vivia uma situação específica e local que se não tivesse a educação integral a gente ia perder a escola.”
- Não teve concordar ou discordar, precisava, era uma necessidade da escola! Agora sim gente tá discutindo, nas nossas reuniões pedagógicas, este tema da educação integral tem sido trazido para discussão.
- Professora (EF): Eu acho o professor tem que ter mais paciência para dar aula, porque o aluno fica nove horas numa sala de aula, ter um planejamento um pouco mais tranquilo não tão, com tanta pressão no aluno que o aluno fica cansado, se a gente fica cansado durante nove horas, o aluno fica cansado. Tem toda a parte fisiológica do aluno no começo, então tem que ter muita paciência, tem que fazer uma adaptação no 1º trimestre, digamos tem que ser mais adaptado para cada turma, porque o aluno não tá acostumando, ainda mais sexto ano que começou agora em tempo integral. Então o professor tem que planejar melhor, pensar melhor o planejamento para que a aula flua, a minha matéria são três aulas por semana, então eu tenho que saber fazer o planejamento certinho que a aula não fique cansativa nessas três aulas por semana, eu acho que o planejamento conta bastante na educação integral para não ser muito maçante para o aluno.
- Professora (LP): A educação integral para mim, significa que o aluno vai ter a oportunidade de ser trabalhado vários aspectos da sua educação, desde ter mais atividades e ter a oportunidade de se desenvolver de modo integral, por exemplo com a dança, a música, com a expressão corporal, outras áreas do conhecimento que antes não eram privilegiadas na escola, hoje existe mais espaço nestas disciplinas, integrada na formação intelectual do aluno. Ressaltou que através do ensino de nove horas é possível que se faça um trabalho de forma contextualizada entre as diversas disciplinas e também da oportunidade de se fazer um trabalho diferenciado para atingir todos os alunos. “Nós aprendemos de formas diferentes, tem gente que aprende mais ouvindo, outro aprende mais escrevendo, outro aprende ouvindo e escrevendo ao mesmo tempo, neh!? Tem alguns aprendem visualmente, tem que ver imagem, então tudo isso é visto dentro da educação em tempo integral. Com mais aulas, a gente tem mais oportunidade de aprofundar mais os conteúdos e fazer um trabalho diferenciado”.
- Na opinião das professoras o período da tarde é mais pesado, os alunos ficam mais cansados. É que começou o período integral sem a escola ter uma estrutura

suficiente para ter p programa, tinha uma escola regular normal, mas para ter estas atividades diferentes faltavam muitas coisas. Neste ano já começou diferente com algumas mudanças e melhorias. Isto não é culpa da escola isto, é culpa da gestão do governo. Também acredito que estamos em processo de transição, não ache que este formato seja definitivo, esta mudando e que este é uma começo para se abrir os muros da escola e a gente ter esta noção diferenciada da educação.

## **PARTICIPANTE 7**

### **1. Sobre as formações**

- Não, nós chegamos à escola e descobrimos que a escola era de tempo integral. Quando nós chegamos foi distribuído turmas para cada uma (pedagogas), não fomos nem consultadas se queríamos aquela turma ou não, nós pegamos aquilo que foi determinado naquele momento, mas a escolha dela tinha um critério, é claro. Como eu estava vindo da prefeitura, trabalhava na gestão, ele achou que naquele momento era melhor eu assumir os sextos porque estávamos recebendo crianças do município. Então foi este o critério que ele usou para fazer neste momento de transição.
- A pedagoga usou alguns materiais do Miguel Arroyo, sobre planejamento, sobre a escola integral, eu tinha experiência de escola integral do município, mas que é diferente o formato, eu tinha passado por um processo de escola integral do primeiro ao quinto ano, mas é bem diferente, embora os referenciais sejam os mesmo, que é o Miguel Arroyo um dos referenciais. Então a gente tentou assim aos poucos ir construindo com eles o planejamento, porque assim é... o professor vem com aquela visão tradicional e tem a cabeça muito fechada ainda em relação em que o tempo é ampliado, que o espaço é ampliado e que as possibilidades são muitas e que isto vai mudar. Este é um processo que ainda vai mudar, quando a gente começou o ano, teve a semana pedagógica onde a gente trabalhou especificamente sobre a educação integral, e naquele ano teve a formação em Foz do Iguaçu. Acredita que o evento trouxe um pouco mais de visão para os que participaram, embora foram muito poucos os que puderam participar, os que participaram lá voltaram com um olhar um pouco mais diferente. Mas o problema é que vai mudando de professor, vai trocando e se perde. Houve socialização entre os participantes, a gente fez um momento nas reuniões pedagógicas e de planejamento e também na hora atividade cada um com seus pares. A pedagoga considerou que esta formação válida na prática dos professores que foram no evento, alguns poucos. “Você sabe, que formação você vai aplicar vai depender de você”. Relatou que foram no evento duas pedagogas, embora uma não esteja mais na escola e sete professores. “O convite foi aberto para a direção também, e é aí que acho que houve a falha, porque a fala pedagógica para os pedagogos foi muito boa, ela fortaleceu nosso trabalho pedagógico, eu acho que o diretor deveria estar junto, como o de todas as outras escolas estavam.”
- Olha para falar a verdade, que neste corre-corre, nós usamos o tempo que temos na nossa casa, pois ficamos discutindo pelas redes sociais, pelo whats, pelo telefone. Nós discutimos em casa, porque aqui o tempo não permite, nós sentamos aqui, quando é dia específico que planejamento, que tem reunião pedagógica, mas nesses momentos só. Deixamos bem aberto para ouvirmos os professores, embora venha materiais fechados da SEED, nós adaptamos a nosso realidade.

- Eu acho que deveria ser primeiro, formação específica para a escola de tempo integral, mas que tivesse muita questão que abordasse questões de relacionamento humano também, eu acho assim que é uma das grandes falhas. Mas que também tivesse as disciplinas, mesmo porque quando temos estes eventos de formação da secretaria em disciplinas eles não focam no pedagógico, é só a disciplina em si, mas eles não focam avaliação, esta avaliação enquanto encaminhamento pedagógico, então eu acho que falha muito. Eu acho que nas disciplinas específica, não deveria só abordar o conteúdo deles, mas deveria abordar questões pedagógicas, encaminhamento pedagógico... Por isso que ele chega à escola o professor vem com aquele capital de informação na área dele, mas quando você vai fazer algum encaminhamento metodológico, quando você vai discutir algumas coisas você entra em conflito, porque ele não tá nem sabendo.

## 2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral

- Olha a proposta agora nós estamos tentando retomar para identificar as falhas, porque desde a implantação e implementação, veio um formato próprio, agora que a gente tá retomando, inclusive o planejamento, porque a gente percebeu assim que as coisas estão perdidas, não se usa as Diretrizes, não se usa neh... o livro didático, metodologia tá um pouco... a gente tá retomando aos poucos, porque quando você pega o planejamento é que você assim que... Eu peguei um planejamento esses dias, que eu vi vou retomar com eles é que foi a gente viu que é cópia, porque tinha assim A,B, C, D, E, porém não tem estas turmas aqui! Você vê que é nítido que é um planejamento para a escola em tempo integral, mas que foi feito há muitos anos atrás porque não existem mais estas turmas. Aí você já percebe... e que ainda tem a resistência quando o pedagogo vai questionar. O planejamento para a escola de ensino integral está sendo difíceis, esses dias, por exemplo, o laboratório de matemática, que seria algo assim, simples, mas que estes dias nós vimos a professora, ainda que existindo a pedagoga que bate na tecla que o encaminhamento de laboratório tem trabalhar com questões lúdicas, questões práticas, com atividades diferenciadas da matemática da sala de aula. Daí você vê o professor vindo pra horta e vai plantar, não sei o que, não sei mais o que... mas daí você vê que não tem nada haver com matemática, daí lá vai o pedagogo retomar de volta e lá vai de o novo, e parece que a pessoa não tem... Daí eu vou trabalhar horta, mas daí vou atrapalhar o outro que vai trabalhar horta também. Então assim... e são professores novos que estão chegando, quer dizer, são novos na modalidade, mas que já são professores antigos no quadro. Acho que é uma das falhas da secretaria, na hora de escolha de vaga tem uma falha, porque ele faz uma caminhada pra escola integral, daí no outro ano eles perdem, eles não conseguem aula aqui, e daí quem vem além chegar cru, chega tarde neh, vai sentar na janelinha, mas já perdeu todo o processo e ainda quer fazer como ele quer...daí assim, até você recuperar aqui tudo, já passou muito tempo.
- Não é em minha opinião, é porque foi claro que a escola estava fechando, porque não tinha alunos, era uma escola antiga e assim fechou muitas turmas e para garantir o funcionamento da escola e até mesmo aulas para os professores, o diretor resolveu implantar a educação integral, daí ao invés dele pegar o sexto ano ele optou e pegar do sexto aos nono ano e ganhou o médio. Ele diz assim, que ele ganhou a educação integral, ele considera que foi um grande ganho, nem todo mundo concorda com isso, mas para ele foi um ganho.

- A comunidade foi consultada, os professores só alguns optaram para não ter esta perda de aulas, por isso que eu acho que eles aceitaram não porque acreditavam na proposta, eles aceitaram por garantir uma estabilidade no trabalho aqui.
- Bom eu acho que educação integral primeiro, tem que ver o ser humano como um todo tem que conseguir aprenderas coisas do conhecimento acadêmico, mas mais do que isto ele tem aprender a ser um ser humano que saiba se relacionar com a sociedade, que saiba compreender, mas que saiba construir a sua vida enquanto cidadão que transforma, que muda e que em fim, consegue ser feliz, mais tarde que ele saiba optar e saiba fazer as suas escolhas. Em tempo integral, acredito representa um tempo maior, com maior possibilidade de aprender de diversas formas, ele vai ter o mesmo conhecimento, talvez mais ampliado, mas ele tem possibilidade de ver de formas diferentes o que as vezes você não consegue ver de um jeito ele por ter maior tempo ele pode conhecer de outra forma.
- Do tempo e do espaço ele foi e está sendo refletivo, porque é tudo novo, e veio assim meio que determinado como é que deve ser. O tempo durante este processo houve uma tentativa de mudança, mas assim de forma isolada. O que eu acho é que, por exemplo com relação ao horário do almoço, que antes era absurda de duas horas, as crianças se matavam. Não foi uma medida coletiva, mas centralizadoras, mas que graças à Deus percebeu que não de certo e retomamos. Porque confundiram um pouco esta questão do tempo, achavam que este tempo era mais de lazer e não é, quando fala em tempo e espaço não quer dizer que seja de lazer, tem que ser bem usado pedagogicamente. Eu acho que é a função da escola é pedagógica e se perdeu um pouco disso, porque achou-se que era para brincar, para né?... e os espaços eu acredito que tem muita coisa a ser feita, a gente tem pedido desde o início do ano, é uma batalha por dia, é uma tentativa por dia... tem que ter mínimo para estas crianças ficarem, tem que ter bancos para sentarem, uma sala de descanso, tem que ter, senão não ter o porque de ser uma escola de tempo integral você ter o aluno sentadinho um atrás do outro o dia inteiro, isso pra mim é o absurdo dos absurdos, neste momento, neste formato que está aqui, eu enquanto avó jamais deixaria minha neta na escola. Eu não gostaria que a minha neta ficasse o dia inteiro sentada cheirando a cabeça um atrás do outro. No ano passado fiz algumas tentativas, combinei com os professores para mudarmos as organizações das salas de aulas, não durou nem uma semana... Mas os professores resistiram. Existem muitos resquícios da escola tradicional, para mim é formação, formação e formação... Não tem outro caminho! Uma coisa é fazer porque te mandam e outra coisa é fazer porque você acredita.
- Ainda não, pois ainda temos alunos que nem comem na escola, eu ouço muito os alunos ensino médio, embora nem seja meu horário eu fico para ver como eles estão ficando e vejo que eles não almoçam... isto me incomoda muito, como é que eles vão ficar o dia todo na escola sem comer? Daí vou chamando um por um para saber o que está acontecendo e pergunto por que você não está almoçando? Aí eu tenho vergonha de contar... Tem vergonha do que? Eu só posso te ajudar se eu souber o que esta acontecendo... haaa eu não quero almoçar pela falta de higiene na escola. Isto aqui é muito grave! Daí eu digo assim em que sentido? Você viu alguma coisa na cozinha? Me conta? Não professora, é a higiene da escola como um todo! Aquele refeitório é sujo! E é verdade, porque algumas vezes eu tive que entrar no refeitório e passar pano nas mesas para que eles pudessem sentar, daí fiz uma briga aí e daí no sábado vieram lavar as mesas, mas não é uma vez por semana... tem ser limpo sempre. Também no mesmo espaço estão restos de construção, o modo como é servido a comida, não tem talheres adequados... não é um espaço pedagógico de aprendizagem? Como é que vão ficar neste espaço? Eles têm razão! Uma das



desculpas é falta de funcionários, outras questão é que os funcionários nunca participam das formações junto com os professores, não sabem nem as suas funções!

## **PARTICIPANTE 8**

### **1. Sobre as formações**

- Não houve.
- Não procurei curso nenhum, pra ser bem sincera, na verdade é assim pra mim o que difere é que eu tenho uma aula a mais por semana com eles, só aumentou uma aula por semana, então a minha metodologia to tentando, lógico, diferenciar, então eu fiz meu planejamento com a tentativa de fazer algo mais “light” por assim dizer e tentando buscar formas diferenciadas de ensinar o mesmo conteúdo. Para o trabalho com a disciplina da parte diversificada eu usei a ementa, porém ela é muito vaga, ela não dá assim um direcionamento de como conduzir as suas aulas, ela te dá o “geralção”, mas como desenvolver e o quê exatamente trabalhar não existe, então os conteúdos praticamente foi eu quem escolhi e eu fui desenvolvendo juntamente com as pedagogas e eu ia pensando em uma atividade e ia lá com as pedagogas conversar para ver se tava dentro, porque o inglês é uma coisa, uma disciplina que eu já conheço e eu domínio, agora o inglês na Literatura e no Cinema, foi a primeira vez que eu lecionei, então eu me via nessa questão, eu não domino, não sei exatamente o que é que eles querem, lógico que o nome da matéria já te dá a base e eu perguntava para as pedagogas se estava dentro das atividades e se achavam viáveis e quando elas assinavam em baixo eu desenvolvia com os alunos.
- Não fui, por causa da minha filha.
- Não, até teve. Mais por parte das pedagogas, mas os próprios professores que participaram até que passaram, poucas informações até porque foi no formato de simpósio, mas é muito abrangente, não é muito específico. Nenhum impacto do simpósio para a minha prática.
- São pouquíssimos, no ano passado até houve, mas achei que foi totalmente insuficiente e o próprio calendário ele não disponibiliza um tempo a mais pela questão dos duzentos dias letivos e como já vem tudo pronto da SEED, não é disponibilizado um tempo extra para os professores poderem discutir as questões do tempo integral. Uma única formação e um único momento que foi direcionado pra educação integral que eu lembro que foi feito, na metade do ano passado, já tinha passado um trimestre completo, e daí sim que veio qualquer informação referente ao Integral, ou seja, o começo foi totalmente se virem e faça do jeito que você achar melhor.
- Mudou pouco, porque vai muito do princípio que além da gente não ter tido formação nenhuma, só falaram vai ser integral, pronto! Tá aqui! Se virem! É... Além disso, a infraestrutura do Colégio ela não ajuda em nada. Não tem infraestrutura, não tem é... Você quer trabalhar, quer passar qualquer situação que relacione tecnologia, você não tem a tecnologia no colégio, então você não tem ferramenta, quadro e giz e acabou.
- Um dos pontos principais tem que partir da realidade dos professores, não daquilo que eles acham que é o certo, daquilo que é o politicamente correto. Ou que eles idealizam, porque uma coisa é você idealizar outra é você vivenciar em sala de

aula, eu acho que tem que partir de problemas vivenciados pelos professores, para daí sim, talvez eles poderem tentar montar um planejamento, tentar dar sugestões de como solucionar estes problema e não mandar o material pronto e achar que a gente vai ter como seguir aqui.

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Não participou.
- Como a professora não estava em 2016 na escola, não soube responder.
- Pelo o que a professora soube é porque a escola tava perdendo muito aluno, pela quantidade de alunos que estavam saindo do colégio, estava diminuindo demais a quantidade de alunos e eles resolveram optar pelo integral como uma tentativa de melhorar a escola.
- Eu entendo que o os alunos tem que vir com a consciência de que, tem que ter a educação em tempo integral e eles vão ficar na escola em período integral. Então, aquela educação que eles deveriam trazer de casa, deveria ser aplicada no colégio, porque muita coisa não acontece infelizmente, e ta sendo confundindo muito a educação nesse sentido. Não sei se é esse o ponto ou não. E a questão do tempo integral a gente que tentar desenvolver ao máximo possível as questões de maneira mais diferenciada, porque o tempo integral exige, querendo ou não ela exige uma metodologia diferenciada, porem depende muito da disciplina, que é o que eu vejo. Tem disciplina que são mais flexíveis, é mais fácil por assim dizer você entrar numa metodologia diferenciada, em disciplinas que já não são tão flexíveis, já tem como você trabalhar tão diferenciado dentro do espaço que tem, dentro da estrutura que tem.
- Eu acho que, pelo o que vi no ano passado, foi uma coisa muito... imposta. Nós não tivemos participação, em momento algum foi feito algum questionamento de como deveria ser, de como deveríamos fazer com os alunos. Claro que houve sugestões por parte da pedagogia, mas sugestões foram poucas, imposições foram várias!
- Neste aspecto, com a falta de infraestrutura, que vou falar mais da falta, porque isso ta impactando bastante, por mais que você tente fazer alguma coisa diferente, você não tem a estrutura para fazer. Então ta acabando que virando um lugar apenas pra deixar as crianças para os professores cuidarem o dia inteiro. Sem uma diferenciação! Acabou virando mesmo um depósito de alunos.
- Não vou dizer que é 100% injusto e 100% inválido, que senão eu estaria sendo um pouco ao extremo, mas também não posso dizer que é 100% justo e 100% válido. A um caminho pra ser percorrido aí eu vejo que é longo, já deu uma melhorada do ano passado pra esse. Houve uma melhoria. Há muita tentativa da parte gestora, porém o caminho está a passo de tartaruga a lesma!

## **PARTICIPANTE 9**

### **1. Sobre as formações**

- Não teve uma formação aprofundada, houveram cursos na semana pedagógica e formação em ação, onde foram debatidos vários textos da educação integral. Não sei se caracteriza como formação? O professor considerou que o ano passado foi um ano de muitas descobertas. A equipe pedagógica e a equipe

administrativa tiveram que “desenrolar” a questão de procedimentos: de como se procede? Como se vai proceder com o aluno o dia inteiro na escola? Como é que vai se trabalhar isso? Que atividades que se desenvolvem pra cativar o aluno pra permanecer na escola? O que se apresenta pros pais, o que se abre pros pais e o que não se abre? Então bastante coisa assim.

- Não foi para Foz do Iguaçu. Houve repasse, principalmente por parte das pedagogas e entre os colegas da disciplina dele, porém não tudo devido ao tempo.
- Eu acredito que é mais na semana pedagógica, a gente abre o coração na semana pedagógica, a gente comenta bastante dos problemas que a gente vive, era tudo novidade pra todo mundo e problemas que precisavam ser sanados. A indisciplina, eu vi que acentuou muito, porque é o dia inteiro na escola, acaba sendo ainda mais marcantes os bagunceiros, os indisciplinados e a questão da aprendizagem, a questão da avaliação, a gente conversa entre nós professores. Tem uma parte do pedagógico... Não vou falar o setor pedagógico inteiro, mas tem uma pedagoga em si que ela é totalmente aberta pra gente conversar, caso a gente tenha alguma necessidade, a solução de algum problema. Sim e não, não necessariamente. Muitas vezes houve frustração.
- Não, porque não é uma rotina, não é algo oficializado. Porque é bastante desgastante para os professores ficarem 40 horas em sala de aula, e ainda nos sábados ter que se reunir para discutir problemas da escola. Eu acho que os assuntos vindos de cima, que devem ser tratados na semanas pedagógicas, é interessante? Não, é uma porcaria! Mas é algo que não ajuda em nada no que a gente precisa de ajuda. A gente precisa de ajuda em outra coisa, a gente precisa de solução!
- Acredito que, alguém que tenha experiência. Alguém que tenha formação profunda, alguém que tenha preparação venha nos trazer situações, venha nos mostrar possibilidades de caminhos de soluções. Palestras, mas não é aquela palestra da pessoa que vivem no mundo da lua e que quer que a gente entenda o mundo da lua desta pessoa. A gente passou uma situação este ano, que veio uma pessoa aqui dar uma palestra. “Ho” o mundo da lua dessa pessoa era muito legal, mas a nossa realidade é outra. A prática é outra! Então tratar coisas da realidade, do “chão de trabalho” da sala de aula, do pátio, da hora do recreio, como trabalhar isso? Que caminhos dar pras pedagogas para sanar todos os problemas que desempenhar o trabalho delas? Pegar a questão da direção, das finanças... Assim, as pessoas nunca tocam nesse assunto!

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Eu especificamente estava mais próximo do diretor! Então eu tive uma participação com ele, indiretamente.
- Pelo o que eu sei, não! Sendo este um dos motivos das revoltas. Foi algo que foi apresentado e não houve uma discordância aberta, mas houve alguns posicionamentos que não gostaram de como foi tomada a situação. É só analisar a situação da escola, antes da educação integral e depois... É real, ver os dados. A escola estava a beira do fechamento e não tinha saída.
- Vendo a necessidade do bairro, também pensando na reestruturação da escola.



- Algo sério, porque o aluno não leva questões pra casa, ele resolve e aprende aqui, ela passa nove horas do seu tempo ou quase nove horas dentro da sala de aula. É algo extremamente importante, eu vejo que é a solução pra muitos problemas da sociedade, a questão da ociosidade dos jovens, existe uma questão na sociedade que é os pais deixam seus filhos ociosos em casa, porque trabalham e os filhos estudam meio dia só, e o outro meio dia eles acabam não fazendo nada. E a educação integral, bem implantada, bem organizada, com todas as ferramentas necessárias e com subsídios necessários. Subsídios pedagógicos, subsídios de formação, subsídios financeiros, subsídios alimentares. Bem completo, bem interessante, com pelos menos o mínimo necessário é muito legal é muito interessante! Eu acho que ela sane esta questão da ociosidade dos jovens, ocupando eles para sua formação, para sua aprendizagem. A educação integral trabalha, cria um contexto de formação, de educação, de um preparo para o aluno, para a vida dele, tanto de aprendizagem, quanto de formação profissional.
- Não houve muitas discussões, foi algo que veio determinação de cima, de fora da escola, ou da liderança da escola. Houve debates pontuais, mas muitas coisas vieram prontas e determinadas pela direção da escola.
- Um compromisso com a formação, como vai sair este aluno da escola tendo como base como que ele entra, qual o perfil do aluno, conhecer seu contextos sócio cultural e analiso isto no final. Eu sempre me preocupei como que ele entra e como que ele sai. O que mudou na vida dele?!
- Talvez se fosse perguntado isso no inicio do ano passado, com todas as incertezas que a gente tinha, eu diria que não. Mas hoje analisando, as disciplinas de dança, de música são tão importantes para a formação dos alunos, atividade física e de esporte. A questão da filosofia, do pensamento, conhecer a história do Brasil, enfim, tudo o que é da parte diversificada ou não acabam tendo a intenção, pela maioria dos professores, é de evoluir o aprendizado dos alunos, é o fazer evoluir, fazer com que ele cresça fazer com que ele acrescente positivamente conteúdo na sua mente, no seu raciocínio na sua vida. Temos limitações por questões estruturais da escola, eu comentei com os alunos e com o diretor de fazer uma sala com redes, existem pesquisas que empresas fornecem o descanso depois do almoço, este relaxamento depois da refeição acalma, melhora o rendimento. Você proporcionar algo lúdico direcionado, você oferece uma oportunidade para o aluno se desenvolver. Ainda não sei como fazer, mas vamos pensar nisso.

## **PARTICIPANTE 10**

### **1. Sobre as formações**

- Nenhuma. Só jogaram!
- Tentativa e erro! Buscou suporte na sua própria prática.
- O professor participou da formação em Foz, relatou que esta formação foi organizada apresentando também tentativas de erros e acertos por parte de todos os colégios. E a gente aproveitou para desabar as coisas que deu errado também e agente percebeu que tudo meio igual, a implantação é um processo difícil para qualquer um, mesmo para os mesmo para os mais antigos é uma a coisa a se construir

todo dia, porque a clientela muda todo dia. Avalia que a participação trouxe uma maior tranquilidade para ele, “no sentido que eu ficava preocupado em errar, mas pelo o que vi lá, todos também erraram, estão... a gente tá no processo certo”.

- Não sobrou tempo para socialização da formação em Foz.
- Só em reunião pedagógica, porque as pedagogas nem conseguem tomar seu café no dia a dia e nós sempre nesse tumulto.
- Muito raramente. Existem aberturas para falar, mas são coisas que dependem da gente para mudar!
- O tempo destinado não é suficiente e ainda “ele” tirou as horas atividades da gente... Ficou muito apertado este tempo para as coisas da gente, para você dar conta de sete a oito turmas como eu tenho!
- Tem que primeiro perguntar para o professor o que está fazendo falta! Eu queria um curso de RCO, um curso de lousa digital, isso seria importante! E não vir com discussão pedagógica de Piaget, Vygotsky, tô cansado de saber disso! Eu já estudei isso e não funciona, nos dias de hoje não funciona. É bonitinho no papel, mas não funciona! Gostaria que fossem ouvidas as necessidades dos professores e que a partir daí fossem organizados os eventos de formação e que cada escola tivesse a sua autonomia, porque eles falam tanto da autonomia da escola que não existe, eu tenho uma autonomia de fechar a porta e dar a aula do jeito que eu quero, é a única autonomia que eu tenho. Mas agora até o conteúdo, nem no conteúdo mais eu tenho autonomia para dizer a ordem que eu quero trabalhar.

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- “Zero”;
- Na verdade foi “goela a baixo”, porque ou era isso ou era fechar a escola.
- Era isso ou fechar a escola. A minha formação era mais trabalhar com o Ensino Médio e agora eu estou me vendo com dificuldades que eu nunca tinha passado antes. Estou tendo que reaprender a dar aula! E estou me sentindo mais uma babá do que um professor!
- Primeiro de tudo, se eu vou ficar oito horas numa escola, eu tenho que ter pré-definido os horários que fazer as do núcleo comum: matemática, português, etc. e ter estrutura de lazer e dinâmicas para ocupar os outros espaços permeáveis durante estas aulas. Agora nossas escolas não estão preparadas, nem adaptadas para isso, então isso torna que a indisciplina seja gigante e um desafio você entrar dar aula.
- Virou um estacionamento de crianças, uma creche. O pessoal não tá preocupado, muitos poucos pais estão preocupados se realmente o aluno tá aprendendo alguma coisa. Eles querem um lugar seguro, com pessoas que cuidem dos filhos, deem educação, deem de comer, sabe? Mas assim, sem perspectiva de que esse aluno tenha realmente um raciocínio mais lógico.
- Já ouviu falar na palavra “gambiarra”? Tudo na gambiarra, nosso espaço de alimentação é horrível e inadequado, nossos espaços sociais, vendo pela nossa própria sala dos professores é inadequada é insuficiente, então o professor não tem seu momento de descanso, ele não tá tendo.
- Toda a escola estadual está longe de ser ideal. Mas assim, a nossa não é a pior, há escolas muito piores que a nossa. A nossa escola tem um espaço físico grande, só precisaria de um olhar carinhoso de nossos governantes para reestruturá-la.

## ESCOLA “Y”

### PARTICIPANTE 1:

#### 1. SOBRE AS FORMAÇÕES

- Especificamente sobre a Educação Integral, não. Foi explicado o que é qual a intenção do porque do tempo integral, sim. Mas uma formação específica para minha formação, não.
- O professor não participou da formação em Foz e relatou não houve repasse das experiências.
- Geralmente nas reuniões pedagógicas.
- Considera que na maioria das vezes estas reuniões dão resultados.
- “Se tratando de educação integral é complicado de te falar (...) muitas vezes você atingi alguns professores, outros pode ser que não atinja. Não sei como te explicar isso”.
- Eu acho que seria interessante que fosse trabalho dentro de uma escola que oferece a educação integral, ou de repente até com outras escolas junto, até pela troca de experiências e tudo mais. Acho seria mais interessante assim.

#### 2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral

- No começo sim.
- Sim.
- Olha, foi oferecido para nós para que fosse implantado, daí foi conversado com os professores e nós acabamos por implantar. Agora uma objetividade direta, assim, não houve.
- É um tipo de educação diferente, ela tem mais aulas de algumas matérias específicas, tem outras matérias que acabam entrando e sendo englobadas, mas na verdade, mesmo, assim... Eu acho para gente seria isso, agora para os pais é um depósito, para os pais é um depósito de crianças! Na minha opinião!
- Foi nos proposto várias coisas, varias mudanças, algumas aconteceram e outras estamos nós estamos pedalando até hoje para conseguir. Então, por exemplo, foi melhorado o refeitório, a quantidade de funcionários, isso é uma melhora para a escola. Mas, por exemplo, na minha área que é educação física, foi prometida a quadra coberta e até hoje (...) aí vai lá, não porque não dá, porque o espaço é menor, não dá para adaptar, é só do tamanho que tem. Então tem algumas coisas que estão deixando a desejar. Se o governo quer uma educação integral, ele tem que abraçar esta educação integral, não deixar do jeito que ele deixa. Com relação ao currículo, eu acho que tem algumas atividades que são mais interessantes, ela acaba tendo que ser mais interessante porque é numa quantidade de aulas a mais, néh!? Uma coisa que eu acho interessante do aluno que ta no integral é que, ele não tem tarefa para casa, porque ele tem que fazer aqui, tem uma aula ou duas a mais para ser feita a recuperação e toda a situação aqui. Só que daí eu também vejo assim, quando eles pulam para o Ensino Médio, eles se perdem. Porque daí eles tem que correr atrás, isso estoura no professor de Ensino Médio! Muda a rotina deles completamente, quando eles entram no Ensino Médio eles se batem horrores, porque daí eles não tem mais aqui, aquele tempo que eles tinham, o que faziam aqui agora têm que fazer em casa e em casa ele não faz. Então ele não te trás a resposta!

- Sim.
- Ela trás uma melhoria para a escola, tem muitas coisas que melhoraram, foi como eu comentei com você... a sala dos professores melhorou, o ambiente externo melhorou. Só que, tem algumas coisas que ainda estão faltando, a quadra coberta, peculiaridades que eles falaram que teria, e que acabou não acontecendo. Quanto a mudanças no desenvolvimento das crianças, sinceramente não vejo. O que vejo, assim, que eu acho legar neles é a amizade que eles fazem entre eles, é uma coisa mais bacana, eles se ajudam mais, nisso sim, nesse termo sim. Mas, não diria que eles aprendem mais, não.

## **PARTICIPANTE 2:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Houve formação para os professores, pedagogos e direção no decorrer do ano de implantação, considera deveriam ter mais formações. Salientou a orientação dos professores novos que entram para trabalhar na escola, explicam o trabalho diferenciado com o tempo integral, também ressaltou o perfil do professor e seu trabalho diferenciado dentro e fora de sala de aula.
- Em torno de três formações ofertadas pela SEED.
- Considera a necessidade de mais eventos de formações.
- Sobre a formação ofertada em Foz, não houve repasse, apenas de maneira informal.
- Nas formações previstas em calendário escolar.
- Insuficiente.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Não participou.
- Houve inicialmente uma resistência dos professores quanto ao tempo integral, às diretoras realizaram visitas às escolas de Curitiba que já ofereciam e repassaram para a equipe de professores e funcionário que aceitaram e após foi realizada a adesão.
- Percebeu-se uma diminuição da demanda de alunos pela região que não oferecia o tempo ampliado e também pelas características da clientela ao em torno da escola.
- Inicialmente pensei que o integral seria algo diferente com turno e contraturno, contudo o Estado oferece em turno único, considero melhor o modelo do estado.
- Houve muitas promessas do Estado, quanto a mudanças da estrutura física da escola, contudo não houve. Os conteúdos mudaram até para os professores foi uma mudança muito grande.
- Sim, é ofertado café da manhã, lanche, almoço, café da tarde – refeições.
- Melhorias para escola com o crescimento para os alunos. Percebe a mudança nos alunos, criação do Grêmio, socialização. Melhora na aprendizagem, contudo com relação as famílias, percebo a escola como um local para deixar as crianças, sem considerarem a formação, outras famílias já percebem a escola como um local seguro.

## **PARTICIPANTE 3:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Não
- Lendo documentos norteadores.
- Não participou do evento em Foz.
- Houve socialização em uma Reunião Pedagógica.
- Reuniões gerais em (re) planejamento;
- Lentamente, não é suficiente e nem específico para a ETI, deixando-se passar muitas coisas importantes para serem discutidas.
- Os eventos veem prontos. Direcionados para as escolas de tempo integral, que tirem dúvidas, que ajude a solucionar problemas do ETI, palestras, oficinas. Bagagem prática, formação prática.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

Sim, participei!

Sim.

Pelo público, pela melhoria da qualidade de ensino com maior carga horária, mais aulas.

Mais tempo na escola, formação mais completa, ligando teoria e prática, sendo que no regular às vezes não se consegue fazer os dois.

O currículo foi discutido, vendo o que era melhor para o aluno e o que era realmente importante. O tempo foi pensado, repensado e houveram algumas mudanças. Quanto ao espaço, não houve apoio da secretaria para reestruturação do espaço físico, a escola fez algumas melhorias importantes por conta própria, mas ainda não são suficientes.

Alguns alunos têm outras oportunidades que não teriam em casa. A escola prioriza a alimentação. Porém acho necessários espaços de lazer, parte lúdica para momentos livres, como almoço e recreio.

É o nosso “carro chefe”, é o que chama alunos, é no que a escola investe e cuida o tempo todo!

## **PARTICIPANTE 4:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Houve uma formação durante o ano de implantação.
- Foram dois dias.
- Específico na área de arte, porém sem aplicação, pois a proposta era sobre tecnologias e a escola não tem.
- Uma formação.
- Não participei.
- Não, apenas comentários sobre o evento;
- Reuniões pedagógicas;
- Não acho suficiente.

- Durante o período de trabalho, mais práticos, oficinas, algo que realmente funcione nas salas de aula. Por exemplo, os componentes curriculares de Dança e Teatro, é um número muito alto de alunos, média de 30 alunos por componente.

## **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Parcialmente;
- Sim;
- Por questões de demanda, a escola estava com poucos alunos e turnos, para ser mais um atrativo na região, para ter mais alunos;
- Deveria ser com ambientes mais apropriados para outras aulas, estrutura com ambientes adequados, porque senão se torna muito cansativo. Horário mais maleável. Considero que são dois turno unidos, não é educação integral, no meu conceito!
- Não, veio “engessado” pela SEED/PR, exemplo, até o horário do Componente Curricular;
- Não, falta de estrutura, salas inapropriadas, teria que ter melhores condições de trabalho;
- É o que mais ocupa a escola. O tempo.

## **PARTICIPANTE 5:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Uma única formação aonde veio pessoas da SEED fazer uma palestra.
- Relatou que participou do processo de construção da proposta da Educação em Tempo Integral na Secretaria de Educação por trabalhado lá durante o período de estruturação do Programa. Trabalha justamente com as pessoas que estavam idealizando a proposta.
- Sobre o evento de Foz, a pedagoga participou. Sobre a socialização das vivências no evento, relatou que não conseguiu repassar a formação, “o máximo que consegui foi dar algumas umas notícias, assim na hora do recreio, muito rápido assim, pois a gente tem uma vida bem atribulada aqui, como tu viu né?! Agente não conseguiu e como era voltado para o Ensino Médio, não é nosso caso aqui , nós temos o tempo integral, mas é para o Fundamenta”l.
- A gente costuma fazer isso em momentos planejados pela Secretaria mesmo. Por exemplo, nas reuniões de início do ano, no planejamento, em Reuniões pedagógicas a gente faz isso, depois mesmo que seja Conselho de Classe, por exemplo, a gente sempre reserva um momento para fazer alguma coisa assim.
- De verdade, eu não sinto!
- De verdade, não. Eu não acho que é suficiente, eu acho que a Educação Integral ela precisa de mais tempo para isso, de mais atenção, mais momentos. Inclusive pela característica, não específica do Colégio, não estou falando da administração, nem da compreensão nossa da equipe pedagógica, eu estou falando da gestão acima de nós, do Colégio, nem do núcleo, tem haver com a Secretaria mesmo, estou falando porque já fui de lá, é sabe privilegiar as coisas que a escola precisa, é uma briga para conseguir um pedagogo de 40 horas é um absurdo que uma escola de tempo integral, não tenha pedagogo de 40 horas, os professores teriam que



ser fixos aqui, porque precisa, porque senão você não tem começo, meio e fim, nem começo e nem continuidade, só tem começo, interrompe e vai! No ano passado, por exemplo, eu trabalhava em dois Colégios, eu tenho dois padrões e este ano para conseguir Ordem de Serviço para ficar aqui o dia todo tivemos que brigar. É tudo descompassado, a gente faz a ordem de serviço no final do ano e eu estava de tarde aqui, no ano passado, quando foi para eu pedir ordem de serviço eu pedi para de manhã, concorda? Daí quando saiu a minha ordem de serviço saiu para de manhã, mas daí quando saiu eu já estava de manhã aqui, aí eles não queriam me dar ordem de serviço para de tarde, porque eu tinha pedido para de manhã, você entendeu? Aí diretora teve que fazer uma bronca, mas eu só estou te contando para você entender como é tudo errado, sem pensar é assim. No ano passado não consegui Ordem de Serviço, chegava aqui o mundo já tinha acontecido, porque de manhã acontecem coisas que precisam dar continuidade de tarde, mas aí a pedagoga da manhã já tinha ido embora, não tinha como me repassar e eu chegava de “paraquedas”, todos os dias de “paraquedas”. Então você não tem continuidade no trabalho, você entende? Não da conta! Então, o professor que chega aqui também, ele vem voando e vai pro outro lado voando. Então assim, querem uma escola de Tempo Integral é ótimo! Mas para que ela tenha continuidade, para que ela aconteça de verdade, você tem que pensar nela integralmente, pelo menos nos professores e pedagogos que sejam fixos da escola, estejam aqui para fazer acontecer alguma coisa. Porque senão ela sempre vai estar sendo interrompida e não dá, não existe isso! Isso não depende da vontade do núcleo, isso não depende da vontade do professor ou do pedagogo, depende de mudar a Resolução, de pensar especialmente nestas escolas, nós somos tão poucas, porque não mudar? Qual é a dificuldade? É difícil, daí não adianta você fazer uma reunião, você pode fazer certas coisas, mas sempre vai ficar na dependência da boa vontade do profissional, de cada um, não tem como você não vai conseguir fazer isso funcionar.

- Quando tem formação da Secretaria, a gente é misturado com todo mundo, não que a gente tenha que ser tratado sempre diferente, mas quando tem certos eventos de formação, pra gente tem que ser, a gente já pediu isso, especificamente para as escolas de tempo integral, sabe... para que a gente possa, primeiro conhecer o que esta sendo desenvolvido nas demais escolas de tempo integral, as possibilidades, porque a gente características diferentes, eles não se preocupam com isso, o núcleo agora e a Secretaria. Então assim, fazer para gente, dar um tempo diferencia pra gente, porque nós aulas o tempo todo, o dia todo e agente tem possibilidades diferentes, teríamos possibilidade diferentes se nós tivéssemos tratamento diferenciado também por causa disso. Mas eles não se preocupam com isso, eles colocam a gente num bolo todo, por exemplo, professor que trabalha conosco, mas nem conhecem a proposta das escolas de tempo integral, por exemplo, eles vêm pra cá fazer semana pedagógica, mas eles trabalham aqui e em mais duas escolas, só que aqui eles tem menos aula, tem mais aula na outra escola, ele não vem fazer aqui na escola a Semana Pedagógica conosco, a gente poderia debater, dar a proposta da ETI para eles conhecerem, eles não conhecem, tem professor que as vezes vem pra cá só, por exemplo, para pegar Aprofundamento Esportivo, da Parte Diversificada, eles não conhecem a Ementa. Eles deveriam fazer a Semana Pedagógica conosco, mas eles não podem, por que? Porque eles tem que fazer na escola onde eles tem mais aula, daí eles chegam aqui depois que o barco já está caminhando e muito tempo depois, alias aqui é só complementação de carga horária aqui para eles, aí eles chegam aqui ta todo mundo andado já, está tudo acontecendo, eles não nunca ouviram falar desta proposta de escola de tempo integral, eles não



tempo de fazer isso na verdade, a agente também não, a hora atividade aqui reduzidíssima, para mim sentar e conversar com eles é muito complicado para conhecer a proposta da escola de tempo integral é muito difícil, o máximo que a gente consegue fazer com eles é ler a Ementa com eles, dar a ementa para eles lerem das disciplinas da Parte Diversificada. Daí não existe elenco de conteúdos, está sendo montado a gente ainda tem que montar um elenco de conteúdo, não uma Diretriz Curricular, sabe é muito complicado! Aí as coisas vão acontecendo, ou então copiando do que já sido feito, aceitando sugestão, ou é um professor que tenha uma criatividade maior, um interesse que chama atenção e aí o outro vai vendo, mas é assim, tem disciplina que ainda tá na tentativa e erro, deu certo faz, não deu certo não faz mais e assim vai... O Componente Curricular é outra coisa que teria que ser repensado, mas a Secretaria que tinha toda uma equipe que tava lá tentando formar isso, ainda é um experimento. Sabe, eu sinto que a escola de tempo integral, apesar de estar algum tempo funcionando, em certos aspectos, ainda é um experimento! E é triste, isso é triste, aí a comunidade, sabe, ainda não compreendeu direito, ainda tem aquela concepção muito forte, não foi investido mais, há não ser o nosso esforço, a gente faz um esforço danado, por exemplo, numa reunião como hoje vai ter com os pais dos sextos anos e de outras turmas, a gente tenta falar o que é tempo integral de turno único, eles vem muito com a aquela ideia de contraturno e é a gente tirar esta ideia de que a escola não é de contraturno, que é outra proposição, que é outra coisa, sabe, é muito difícil, apesar de já estarmos a seis anos, ainda a gente encontra gente achando que pode faltar a tarde, por exemplo. Quando os pais vêm pra, que tem filhos na educação especial, na sala de Recursos e daí tem acompanhamento fonoaudiológico que precisa, ou de outra coisa que precisa qualquer, mas de tarde eu posso pegar para fazer... Não pode, não pode, é depois é no outro horário, porque ele vai perder aula se ela não vier. Mas, na minha concepção a Secretaria parou de investir na proposta.

Organização do Trabalho Pedagógico

## 2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral

- Não participou porque na época estava trabalhando na SEED.
- Não soube informar;
- Não sei, não participei.
- É o ideal de todas as escolas, eu gosto muito, eu gosto muito da ideia, porque eu acho que é você ter condições de fazer com que o aluno alie uma educação teórica com uma educação voltada mais para prática. Exemplo, nós temos aqui a Matemática e temos o Laboratório de Matemática, os alunos conseguem visualizar principalmente no Ensino Fundamental, é assim quando você tem condições de fazer, da tempo de você desenvolver trabalhos com as crianças, as crianças estão atendidas o tempo todo, sabe eu acho que eu acredito na ideia de educação integral como a ideia de integralidade mesmo do projeto educacional, eu acho muito legal!
- Eu peguei ele andando e ele só foi continuando andando, a gente repensa algumas coisas as vezes no sentido da organização das disciplinas, para aliviar um pouco para os alunos, também o currículo, assim em termos de grade, o currículo está pronto, a gente pensa na mesmo é na grade curricular, porque o currículo tá pronto, a gente pensa. Os professores seguem as nossas Diretrizes Curriculares do Paraná, eu acho que em termos de currículo, eu gosto das Diretrizes, a gente ajudou a construir, então de verdade, ainda gosto dela. Neste sentido mesmo, a gente tem que ficar mais

atendo nos planejamentos dos professores, ver se eles não estão fazendo alguma coisa monstruosa ali no meio, apesar de que ainda de vez em quando acontece e a gente pega uns exemplos meio drásticos e o nosso tempo é meio ruim para ficar vigiando planejamento, às vezes não consegue. Tanto que quando a gente pega uma monstruosidade, que às vezes acontece e já aconteceu e depois a gente tem que correr de atrás dele para rever e isto ninguém se engana, porque a gente sabe que é isso que acontece mesmo. Mas ainda eu gosto do currículo, eu gosto dele, o que a gente fazer é que a grade não fique uma grade pesada demais, principalmente nós que temos tantas aulas, fazer as aulas ficarem menos pesadas, mais agradáveis, tentar diversificar, mas aí já entra até uma questão econômica e etc. etc. Porque dependemos de recursos que tem custos, então assim, aí a gente fica louvando cada professor, por exemplo a professora de Arte que tem uma boa vontade danada, que se preocupa com detalhes e atenção. E o Laboratório de Matemática, que eu já te falei que a gente tem, mas os professores compreendem a propostas e até porque muda muito o professor né, e eles não conhecem, a gente tem os professores de dança, então esse intercalar de aulas que deveriam ser mais prazerosas, mais diversificadas, mas ainda acho que a gente ainda pode melhorar, só que nós precisamos da formação para os professores e da fixação desses professores, porque quando eles começam a entender, mudou e geralmente eles são PSS e aí muda mais ainda, então a gente não tem esse quadro, nós perdemos professores fantásticos.

- Para os professores, alguns professores é uma forma de fazer um trabalho bem feito, temos professores que tem essa visão já, maravilha. Tem professores que é uma forma de garantir um número de aulas boas, um bom número de aulas e ficar num lugar só. Para alguns pais, eles acham que é uma beleza, que os filhos gostam de estar aqui, que o filho aprendeu muitas coisas, até a convivência melhorou e o modo dele pensar melhorou muito. Tem muitos pais que acham que é bom, porque o filho tá depositado direitinho aqui, o dia inteiro, temos muito disso aqui também. E o pai assim, se livrou do filho, no sentido que o filho tá em segurança, não tá aprontando e precisa ficar aqui por causa disso e tem muita gente que procura a escola por causa disso, inclusive. E agora tem uma coisa que também é verdade, a escola melhorou muito, muito, muito depois que ela virou de Tempo Integral, até o respeito da comunidade pela escola, melhorou o conceito da escola e em termos de aprendizagem se você for falar de avaliação externa, os índices da escola subiram muito, isso é verdade, melhorou muito! E a escola tem feito um bom trabalho, apesar das limitações e tudo mais, isso eu tenho que falar, nós temos professores aqui que são extremamente comprometidos!

## **PARTICIPANTE 6:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Tivemos, nós recebemos a pauta, recebemos as ementas. Eu acho que teve sim, teve aquelas reuniões que eles chamam por áreas, a gente foi, que a SEED manda o Departamento de Educação Básica, inclusive eu trabalhei neste departamento, então a gente via lá as coisas acontecendo.
- Pelo tempo que eu já lecionava e a gente já havia passado por algumas matérias que se encaixavam dentro do tempo integral, é que já tinha antes umas matérias que você dava a parte da matemática, a parte da história, aula prática né, então para mim foi bom, eu já tinha um comecinho, uma base.

- Não participou. Não houve socialização.
- Isso assim, eu acho uma falta, porque eu acho assim que Conselho de Classe é a parte pedagógica, o quê que tal sala ta aproveitando, o quê que tal sala não está aproveitando e aonde à gente poderia cooperar um com o outro professor, para aplicar as ideias e ver a onde que havendo a falha que você não está conquistando o aluno, você não está conseguindo tirar dele os bons hábitos, estar na hora na sala de aula, fazer as tarefas, eu vejo assim que nessa parte pedagógica ela ta mais em resultado para o banco mundial do que pra parte mesma pedagógica, do aproveitamento do aluno aqui. Para este fim não, existe para ver alunos que ta faltando, aluno que com nota baixa, mas a parte pedagógica mesmo em si que a gente precisa, isso não tem uma pessoa preparada, com esse cunho de trabalhar o pedagógico e ver assim: Português, as atividades que você desenvolveu, quais foram as que mais surtiram efeito, quais as que menos surtiram efeito. Porque aí se um professor for aplicar em sua sala nem aplique, se você sabe que não deu certo, eu trabalho muito com o Ensino Médio e eu faço uma aula prática de estatística eu faço eles pesquisarem um assunto que eles gostem e aí eu chamo um profissional da área para falar para eles, eles viram tudo o que eles pesquisaram o resultado e viram quando o profissional vêm e casa os resultados com ele, tipo gravidez em adolescente, segurança, etc.
- Eu gostaria primeiro, por áreas, áreas exatas, áreas humanas, aí vir uma pessoa que realmente trabalhe naquele mestrado, que já fez pesquisa sobre aquilo e poder falar várias atividades e modalidades que se possa aplicar em sala de aula. Por que hoje não adianta você querer fazer alguma coisa que vai ser dispendioso, temos que fazer com os recursos que a gente tem mesmo. Então várias ideias sabe, eu gosto de pesquisar e gosto de ideias dos outros, eu aproveito.

## 2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral

- Sim, inclusive como eu trabalhava muito a parte diversificada da matemática, nós trabalhamos em cima da proposta.
- A diretora e a parte pedagógica contou para gente que a gente ia implantar o Tempo integral, aí a gente ficou meio temerosos, porque as crianças iam ter que almoçar aqui, as crianças teriam que ter várias atividades de contraturno e a gente sabe que, ter uma ideia é uma coisa, aplicar é outra, daí a gente vê que as coisas não acontecem cem por cento assim satisfatório, eu sempre falo que eles precisam de uma área para descansar, eles não tem uma área para descansar, eles tem que dar uma dormidinha, porque a tarde os dias que tem matemática, eles não rendem muito, já de manhã eles rendem legal.
- Eu acho que porque a diretora é de matemática e pela estatística a gente já sabia que os números de filhos por casal tinham diminuído e quando foi optado pelo tempo integral, eles ficam mais tempo na escola, você tem mais carga horária a oferecer para os professores, foi uma das coisas boas. Outras são porque tinha muita criança nossa que eles saíam daqui e a mãe falava deixei a comida no microondas e eles eram subnutridos, alguns a gente via visivelmente a mudança deles em dois anos, as manchinhas no rosto desapareceram, ficaram mais fortes, ficaram com mais vontade de estudar, mais pela área de carência.
- Para mim aquela educação em tempo integral é aquela que vai dar aquele ensino comum, normal da escola para a criança, com todas as disciplinas, mas no contraturno ou que some as sete/oito aulas é oferecer a parte esportiva e nesta parte

esportiva perceber se tem algum aluno que se destaca também na dança, seria aquela, disciplina que iria estudar as habilidades de cada aluno e pontuar, porque eu acho que daí sim, você teria completando o aluno. Ele não estaria fazendo aquela mesmice, uma coisa tão comum, ele seria um aluno com diferencial mesmo.

- Sim, houve. Foi até pensado em oferecer para eles umas sete modalidades que eles escolhem participar, então é pensado no que o aluno vai querer. A gente aqui acaba sendo pai e mãe e você ensina de tudo um pouco para eles, a gente ensina escovar os dentes, se lavar, não passar desodorante no “sovaco” sujo, sapatinho trocar a meia, chegar em casa tirar o uniforme, é brigado para eles comerem direitinho, porque a comida por nutricionista, não é uma comida qualquer. Então é repensado bem, a escola repensa bem esta parte.

- Olha, eu acho que não. Deveria ter um sala com bastante colchonetes para eles descansarem, uma areazinha de lazer e na hora que oferece a aula do contraturno teria que ter mais qualidade no que foi colocado, vai fazer uma aula de dança, até o figurino podia ter, sabe a escola poderia investir, vocês querem se interessar no esporte, nós vamos investir em um uniforme esportivo. Acho que até esta parte não foi pensada lá em cima, essa parte eles deixam muito pra escola e a verba da escola é curta para isso.

- É o coração da escola, nós temos uma turma que já está no Ensino Médio e eu notei que nós tivemos que orientar quanto a lição e planejar o tempo deles. Eles queriam passar o Ensino médio para o integral, até o fundamental beleza, mas o ensino médio não, porque nós temos uma clientela carente e o pai da graças quando ele termina o fundamental para poder trabalhar e trazer dinheiro para casa.

## **PARTICIPANTE 7:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Algumas sim. Mas nada específico, os professores não estão preparados para trabalhar com alunos por nove horas.

- No dia a dia, conforme vem aparecendo os problemas, a gente vai tentando solucionar vai tentando trazer a família e eu digo tentando, porque a presença da família se faz muito importante, mas é difícil, mesmo a criança ficando aqui nove horas, parece que eles dão graças à Deus e muitas das vezes eu vejo assim, meu filho lá tá cuidado ou fica doente se você ligar demais eles reclamam, até já tivemos caso assim de pais dizendo que vão nos processar, porque você tá com a criança nove horas você tem que dar conta, sou que eu não sou médica, não sou policial, não sou psicóloga, eu sou pedagoga. Já tivemos casos assim, de pais acharem que porque a escola integral, além de dar a parte pedagógica de ensinar, alimentar, ainda tem que educar e cuidar da saúde. Para alguns pais se passa isso pela cabeça e não digo assim que são pais de primeira viagem, não.

- Não participei de nenhuma, e desde 2013 várias vezes eu conversei com a direção e vice direção, quando nós temos estas reuniões de pedagogas específicas para o integral, eu falei inclusive com a Coordenadora do Departamento que, entre aspas dizem que é a mãe da Educação Integral, acho que em 2014 ela veio aqui e ficou exatamente 15 minutos, ou acho que 2015, porque era época de vova eleição, e teve uns desacertos e ela veio para esclarecer, ela veio mas não durou 15 minutos, aí eu pedi para ela quando que haveria uma reunião das cinco escolas de tempo integral de Curitiba, até hoje eu to esperando. Falei com organizadores desses cursos

que tem que reúne os professores por aí, em reuniões de pedagogas, até para a chefe do setor já pedi. Já tive pessoalmente pedindo para a chefe do núcleo.

- Não participou da formação em Foz, houve um repasse mas de forma informal na sala das pedagogas.
- Não existe, antigamente nos reuníamos entre as pedagogas. Agora temos reuniões quinzenais com a direção da escola, mas não especificamente para tratar do integral. Quando temos problemas, procuramos resolver na hora.
- Por bimestre pelo menos, a gente teria que ter um tratamento diferenciado, que nós não temos, nós teríamos que ter uma formação e um acompanhamento diferente do que a escola regular tem, porque nós temos uma criança que fica nove horas aqui, a gente crianças com acompanhamento psicológico, acompanhamento psiquiátrico, alunos que fazem acompanhamento com medicação pesada que às vezes estejam dormindo e tem que vem pra cá, conscientizar também estes pais que nós somos só uma escola, não somo um albergue.

## 2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral

- Não.
- Sim.
- Eu diria assim, pelo o que eu ouvi da implantação que foi gradual, primeiro porque era novidade e segundo porque a escola estava perdendo alunos e esta foi a forma para ver se a escola resgatava o nome da escola, porque o nome da escola estava bem sujinho na comunidade, porque era uma escola onde tava perdendo muito aluno pela falta de organização, eu mesma moro no bairro a 30 anos e era uma escola que eu evitava passar a noite aqui pela frente, porque a escola tinha uma fama de violência e outras coisas. E esta nova direção que na época assumiu trouxe o tempo integral, no começo teve muita resistência por parte do grupo, mas depois eles compreenderam que ia aumentar o número de aulas para eles, mas até hoje temos professores que não tem perfil para trabalhar com o integral.
- Eu vejo assim, que as nossas aulas a gente deveria oferecer mais espaço e uma maior diferenciação no ensinar, a gente tem que usar os espaços da escola, modificar um pouco as aulas, ah mais eu dou aula de matemática eu não vou usar aquele espaço da horta, converse com a professora de horta e faça um projeto mais para sua se tornar um pouco mais motivante, interessante, mais valorizada pelos alunos e até pelos próprios colegas de trabalho, eu vejo que tem professores que não são criativos e eles precisam ter mais criatividade, a nossa criança precisa disso. Eu falo isso porque eu fico às nove horas aqui, eu não vou para casa almoçar, eu me coloco no lugar deles e a criatividade em turno único é muito importante! Então quando eles tem oportunidade, que nem neste Componente Curricular, que eu acho que é uma coisa que não vale a pena da maneira que esta sendo colocado, eu vejo assim que 50% das crianças para eles é morta, eles não levam a sério e os professores ficam estressados.
- Eu creio que não foi pensado, foi jogado uma ideia e foi comprada e depois com o tempo fomos vendo, só que a escola não adaptou espaço algum, a única coisa que pelo menos foi criada a sala de Arte, a sala de jogos para a hora do almoço, onde os materiais já estão meio sucateados. Eu vejo que foi jogada uma ideia e foi comprada a ideia, e daí? A escola de tempo integral deveria de ter no mínimo uma estrutura com espaços cobertos para as horas do almoço nos dias que chove, nos



dias que chovem nós colocamos as crianças no refeitório, são 290 crianças, são colocadas ali no salão e a gente fica correndo de lá pra cá.

- Não. Falta o canto do dorminhoco para o descanso, não tem espaço físico para isso. Sobre a alimentação, só o lanche que deixa a desejar, porém o almoço é bom, os alunos cobram o suco e não tem. Nós não temos um banheiro para tomar banho, se necessário, banheiros mais amplos, armários para os seus alunos guardarem os seus pertences e materiais, etc.
- Eu vejo que para mim representa uma alegria, eu crio um vínculo muito grande com eles. Estamos criando um nome de Escola de Tempo Integral, está perdendo aquele ranço da escola de antigamente, o integral reergueu o nome da escola, procuramos melhor sempre e para o ensino fundamental é uma ótima ideia!

## **PARTICIPANTE 8:**

### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Nada, nada. Só disseram que iam implantar o período integral e pronto e as promessas que vinha o lado bem diversificado, bem diferente, atrativa, mas na verdade veio mais do mesmo do que já se fazia. Pouca diversificação, até pela infraestrutura, tanto pedagógica, quanto material. O período integral igual do Japão começa 08h30min e termina 15h30min isso que eles têm uma infraestrutura e prioridade na Educação, veja nós fizemos hoje uma reunião de pais e só veio os pais de alunos bons dos 6ºs anos e dos bem “perversos”, dos bem indisciplinados que tem, nem aí, a escola tem valor pra eles como espaço, por seguro, muro alto, pessoas cuidando dos filhos deles, mas como espaço de ensino e aprendizagem eles não dão valor, muito pouco, eles valorizam a escola até mais do que ela merece, mas não como espaço de ensino aprendizagem, espaço deixar o filho longe da rua e parque, com alimentação, horário estendido.
- Ritmo normal foi só estendido o período e proposto outras disciplinas na grade diversificada e o ritmo foi normal. Não mudou o currículo, não mudou o conteúdo.
- Não, nem fiquei sabendo que tinha, para professor não. Porque quando fazem em Foz Iguaçu já fazem nas barrancas do rio para o povo ir para o Paraguai, fazem ali em Foz Iguaçu, tendo tanto lugar na cidade para fazer, já faz lá como sendo um atrativo para irem para Argentina e Paraguai.
- Não houve repasse.
- Eu nunca vi. Hoje foi feita uma reunião com pais dos 6ºs anos porque eles são bem indisciplinados, mas é esporádica. Dizer que vão equacionar, vão promover algo em conjunto eu nunca vi. Só se passou despercebido.
- Viessem mais coesas, mais frequentes, tudo em conjunto, aparar as arestas e fornecer subsídios para a gente. Eles jogam a gente na sala de aula, fazem período integral e vocês que se virem, fechem a porta e se “digladiem”, no fundo o Estado quer isso, se digladiem aí dentro da escola, daí quando extravasa demais na bagunça eles tomam uma atitude, se que se matem, que morram. Mas na verdade, no fundo, no fundo é isso! Que se virem, o que temos é livro didático, quadro e giz.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**

- Não. Participo do planejamento trivial, aquele em janeiro que a gente faz e cada começo de trimestre, cada professor ou grupo faz o seu.
- Não, acho que nem a direção. O governo é que impõe, ele promete que vai dar auxílio, ele diz faz, assumam que nós vamos dar suporte, mas depois nada.
- Eu não se a escola optou ou optaram pela escola, escolheram a escola por, talvez pela carência do bairro, localização, tamanho da escola, a demanda e densidade demográfica da região.
- Exatamente seria tempo e educação integral, mas na verdade é só tempo, é claro que dentro do esforço da escola tem mérito, propôs uma grade diversificada, mas conta muito o esforço pra lá de exaustivo do professor e do Estado vem nada, quase nada. Aqui é tempo só, mas para satisfazer a questão social, o aluno aqui dentro da escola ele fica longe das mazelas da vida.
- Esse movimento é lerdo, se disser que existe é lerdo. É como eu falei, pega o livro e se vira.
- Sim, a alimentação é boa, os professores e direção fazem o máximo para eles, mas peca na qualidade, poderia ser melhor a educação, assim como o ensino integral.
- Para a escola representa bastante, para os professores, por exemplo, maior oferta de carga horária de trabalho, tinha professores que trabalhavam em até três escolas e com a educação integral gerou uma demanda de aula maior, então o professor que dá matemática já pega Laboratório de matemática, o professor que dá ciências, muitas vezes já pega Educação Científica, então para o professor foi esse benefício. Para a escola, talvez gerou mais verba, pelo menos deveria.

## **PARTICIPANTE 9:**

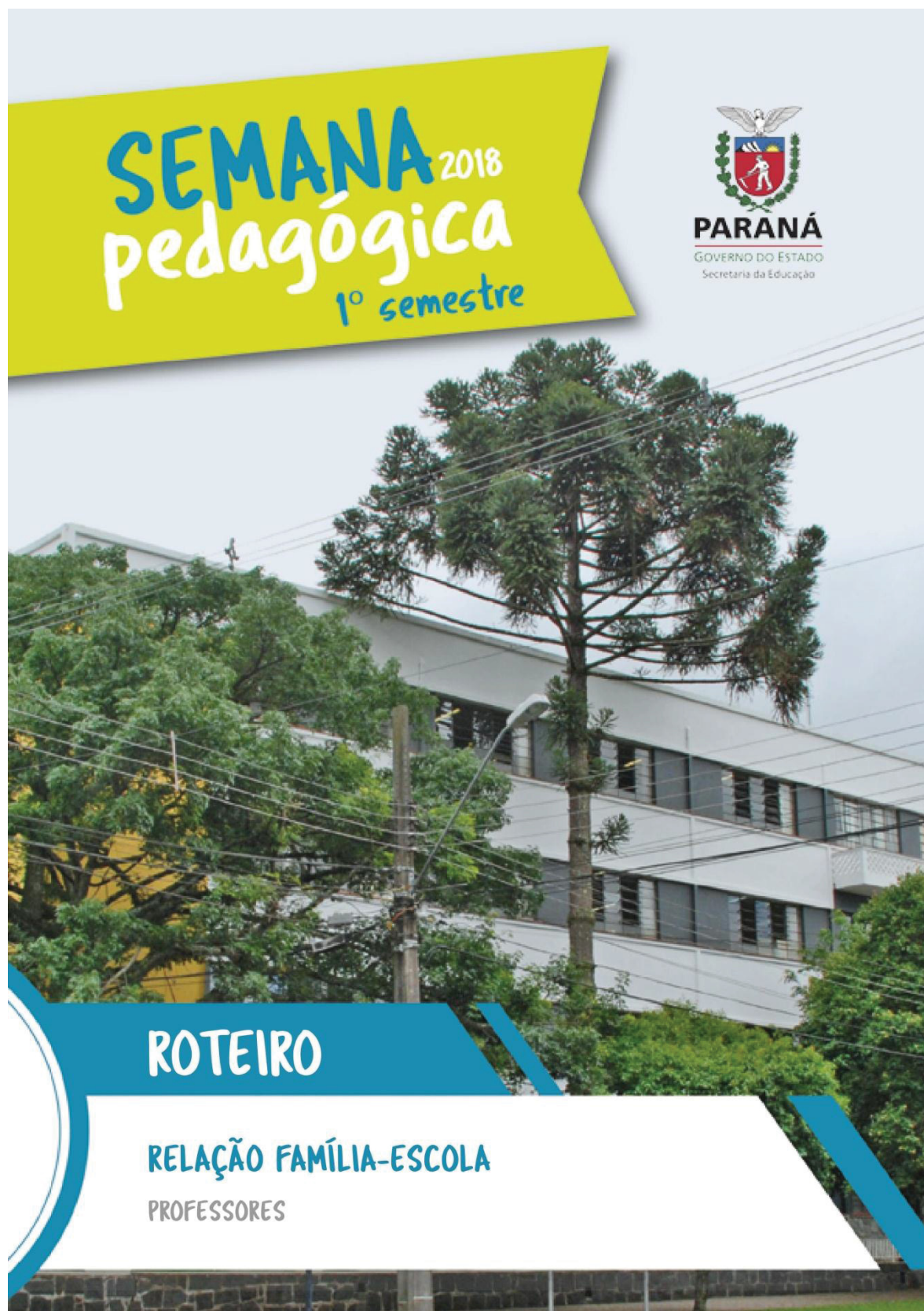
### **1. SOBRE AS FORMAÇÕES**

- Não.
- Houve uma capacitação no decorrer do ano da implantação.
- Não atendeu as expectativas;
- Desde 2013.
- Participou. Ela era para EM, como nunca houve para o Fundamental nos deixaram participar. Só que os professores em sala de aula precisavam de oficinas com as disciplinas do integral, pelo menos da Parte Diversificada.
- Não, não chega a ser concreto, o professor precisa de vivências e compartilhar experiências.
- Direto, para discutir os problemas, ainda mais com as pedagogas, com os professores conversamos na hora atividade.
- Nem sempre, mas em alguns casos sim, isso depende de cada caso;
- Em forma de oficinas específicas da Parte diversificada e que ocorram trocas de experiências.

### **2. Organização e planejamento da Educação em Tempo Integral**



- Já veio mais ou menos pronta a proposta, só na Parte Diversificada que vieram as ementas para escolher de acordo com a realidade da escola.
- Sim.
- A opção foi pela necessidade de número de alunos e como a região não tinha nem outro colégio em tempo integral por isso aceitou o desafio. No começo foi muito difícil, agora melhorou apesar de alguns professores ainda terem resistência. A escola estava desacreditada pela comunidade devido a marginalidade e a Educação Integral resgatou a escola.
- Não é depósito de crianças. O aluno tem que ter mais conteúdo, mais conhecimento.
- Primeiro é preciso ver o espaço, adaptar tudo o que precisa. A coordenadora veio e viu que havia muitas salas ociosas. Contudo a diretora disse que precisaria de mais espaços apesar de já ter havido algumas reformas. “Acredito que deveria primeiro haver a readequação e depois implantar a Educação Integral, mas aqui ocorreu ao contrário”.
- Sim.
- Ela foi um desafio, é uma inovação, uma mudança e a tendência é melhorar cada vez mais e continua sendo um desafio.

**ANEXO 1: SEMANA PEDAGÓGICA 15/02/18**

## APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação (Seed), nesta Semana Pedagógica, propõe reflexões acerca do tema Relação Família-Escola, no intuito de atender as necessidades dos profissionais das escolas regulares: Agentes Educacionais I e II, Professores, Equipe Pedagógica e Diretiva. Para os profissionais das instituições que ofertam a Educação de Jovens e Adultos – EJA, foi elaborado um material para seus estudos tendo em vista as especificidades desta modalidade.

A intencionalidade desta temática é evidenciar a importância desta relação no âmbito escolar e no processo educativo, além de provocar algumas reflexões a respeito da participação da família e comunidade nas decisões e ações escolares, com vistas a uma gestão democrática efetiva.

Assim, esse roteiro contém: textos, vídeos e atividades práticas no intuito de contribuir para a reflexão e planejamento das ações para o ano que se inicia. Apresenta-se os tutoriais dos aplicativos Escola Paraná – aluno/família e professor, desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em parceria com a Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná – Celepar, o qual visa estreitar essa relação da família com a escola. Apresenta-se ainda, o aplicativo Sinalário Disciplinar em Libras com o seu tutorial, desenvolvido pela Seed/PR em parceria com a Fábrica de Aplicativos, com a finalidade de potencializar a relação ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

## BOM TRABALHO!

## OBJETIVOS

Promover a reflexão, junto aos profissionais da escola, sobre a importância da relação Família-Escola no intuito de propiciar avanços no processo educativo e a efetividade da Gestão Democrática escolar.

## PROVIDÊNCIAS

É importante que a Equipe Pedagógica e Diretiva, responsáveis pela organização deste momento de estudos, inteire-se, previamente, de todo o material, a fim de subsidiar as discussões e providencie:

- sala com projetor multimídia;
- vídeos a serem utilizados neste dia (download ou link direto na página da Semana Pedagógica disponível no Portal Dia a Dia);
- fotocópia dos textos anexos para todos os cursistas disponibilizados na página da Semana Pedagógica – 1º Semestre/2018;
- o Plano de Ação da escola;
- Percentual de participação de pais em reuniões e/ou outras atividades realizadas pela escola.

TODOS OS MATERIAIS DA SEMANA PEDAGÓGICA ENCONTRAM-SE  
DISPONÍVEIS NO SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
ACESSE: <http://www.educadorec.diaadia.pr.gov.br/>



## DIA 15/02/18 - 2º PERÍODO

## Atividade 01

A participação da família na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o qual não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para esta ação. (PARO, 2004).

Para tanto, inicia-se a reflexão sobre o tema Relação Família-Escola, a partir do vídeo "Escola e Família: em busca de uma nova relação - (TEDx)" de Rosely Sayão.

Mediador (a), organize antecipadamente a projeção do vídeo para todos os profissionais da escola.



Vídeo:


<https://goo.gl/ZsoeVI>

Escola e Família: em busca de uma nova relação.

Produção: TEDxPraçaSantosAndradeED

Duração: 18 min 27 seg.

**Parte da fala inicial da palestrante:**

[...] "Eu comecei a ouvir, depois que meus filhos já estavam no ensino fundamental, a história de que a parceria escola-família era muito importante, era boa, os pais precisavam ir para as escolas... E eu, como mãe, não como profissional, me perguntava: 'Mas porque eu tenho que ir nas escolas dos meus filhos?'"

E para mim isso era um estranhamento absoluto, porque, quando criança, eu nasci em 1950, nunca meus pais foram à minha escola. Nunca, jamais passou pela cabeça deles irem até lá, ou pela cabeça da escola de convidar os pais para irem até o seu espaço.

Então, quando as escolas que meus filhos frequentavam começaram a convidar os pais para irem até lá, eu fiquei me perguntando: "Mas por quê? Para quê?" [...] (Rosely Sayão).

- Grifo nosso.

Mediador (a), para maior aprofundamento sobre o tema, organize a reflexão coletiva a partir do vídeo, com base nos apontamentos da autora e nos questionamentos a seguir:

- O que sua instituição tem feito para estreitar a relação Família-Escola?
- Como tem sido a representatividade dos pais, mães e/ou responsáveis nas decisões e ações escolares? De que forma tem se efetivado estas ações - de maneira democrática, autoritária, permissiva, etc.?
- Existe espaço para diálogo entre a família e a escola?
- A relação entre família-escola tem sido justa, solidária, respeitosa e democrática?
- Como a relação existente entre família-escola interfere no desenvolvimento dos estudantes?
- As configurações familiares atuais têm sido consideradas por sua instituição ao promover a participação da família na escola? Ou a escola pressupõe seu trabalho na crença da existência de modelos "ideais" de família?
- Como a escola concebe as diferentes formas de composições de família diante a multiplicidade cultural, étnico-racial, religiosa, orientação sexual, relações de gênero?

Secretaria da Educação do Paraná - Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel - 80240-900 - Curitiba - PR

**Atividade 02**

Esta atividade contemplará reflexões acerca da participação da família no ambiente escolar, sendo indispensável que os profissionais compreendam as configurações das famílias atendidas em sua escola, bem como, as formas de propiciar a aproximação.

Mediador (a), para esta atividade você deverá organizar, antecipadamente, os dados de participação da família na escola durante o ano de 2017, as fichas de fragmentos de textos (ANEXO 01) e uma cópia do Plano de Ação da Escola. Além disso, você auxiliará na escolha de um coordenador, por grupo, que ficará responsável pela condução das discussões, assim como pelo registro das questões.

Para tanto, seguem os procedimentos:

- A. Apresentar ao grande grupo os dados de percentual de participação da família na escola, providenciados antecipadamente, no intuito de que, posteriormente, elaborem ações para compor o Plano de Ação da escola.
- B. Em seguida, organizar pequenos grupos e distribuir os fragmentos de textos (ANEXO 01).
- C. Ler, refletir e sistematizar as questões levantadas respectivas aos fragmentos dos textos.
- D. Considerar as questões levantadas e os dados apresentados sobre a participação da família na escola e propor ações para o Plano de Ação.
- E. Reunir novamente o grande grupo e mediar as apresentações e debates sobre os estudos e promover um consenso sobre ações a serem sistematizadas no Plano de ação.
- F. Por fim, apresentar os vídeos tutoriais do aplicativo Escola Paraná, os quais têm como intuito estreitar as relações escola e família.


<https://goo.gl/X4W8NW>


Aplicativo Escola Paraná - versão aluno

Esse aplicativo destinado aos estudantes, professores e aos pais da rede de ensino do Paraná, reúne diversos recursos como boletim, agenda, horários de aulas, eventos, entre outros. O objetivo é facilitar o acesso a informações disponíveis através de diversos meios.

Secretaria da Educação do Paraná - Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel - 80240-900 - Curitiba - PR





Vídeo:


<https://goo.gl/BUovHf>

Aplicativo Escola Paraná - versão professor

O Escola Paraná tem também uma versão destinada aos Professores da Rede Pública Estadual de Ensino. Esse aplicativo possibilita a comunicação entre alunos, responsáveis, educadores e escola, consulta aos horários de aulas, eventos da escola, agenda (pessoal e da turma), e ainda acessar informações de Recursos Humanos, Registro de Classe Online, além de ser um documento do professor.

Da mesma forma, professores deverão acessar a Apple Store para baixar o aplicativo para o iOS (versão 8.0 ou superior) e a Play Store para baixar o aplicativo para Android (versão 4.4 ou superior), ambas gratuitas. Mais informações no site do Dia a Dia Educação.



Vídeo:


<https://goo.gl/a4kQ3e>

Sinalário Disciplinar em Libras

O Sinalário Disciplinar em Libras é um aplicativo com aproximadamente 300 vídeos em Libras (Língua Brasileira de Sinais), com termos das 13 disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É uma ferramenta de apoio para profissionais da educação, estudantes surdos, comunidade surda e demais interessados.

Mediador(a), foram organizados nove grupos de estudo, mas vocês poderão optar por organizar quantos grupos acharem necessário, escolhendo a quantidade de arranjos e temas que considerarem mais propício à realidade de sua escola. Lembrando que cada grupo tem um foco diferente e quanto mais grupos forem formados, mais rica ficará a plenária.

Para as apresentações das ideias debatidas em grupos, sugere-se a seguinte ordem:

- Configuração familiar - **Grupo 1**
- Resistência na participação da família na escola e vice-versa - **Grupo 2**

Secretaria da Educação do Paraná - Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel - 80240-900 - Curitiba - PR

- Imobilismo e empurra-empurra frente ao relacionamento entre família e escola - **Grupo 3**
- Processo de participação democrática da comunidade - **Grupo 4**
- Participação da família nas questões pedagógicas e de ensino - **Grupo 5**
- Impedimentos na aproximação dos pais ao currículo escolar - **Grupo 6**
- Formas de participação dos pais na escola: envolvimento, colaboração e interação - **Grupo 7**
- Participação das famílias nas escolas das comunidades quilombolas e indígenas - **Grupo 8**
- Aproximação dos familiares nas instituições que atendem o aluno surdo e vice-versa - **Grupo 9**

## PRODUÇÃO:

### MATERIAL RESÍDUOS SÓLIDOS

#### Organização:

Stela de Oliveira

#### Colaboradores:

Ninon Rose Mayer Godoy  
Daniela Leprevost Machado

#### Revisão:

Noemi Beatriz Grünhagen

#### Contato:

E-mail: [educanutri@fundepar.pr.gov.br](mailto:educanutri@fundepar.pr.gov.br)

Fone: (41) 32508318

### MATERIAL TRABALHO COLETIVO

#### Organização:

Ana Paula Mehret  
(Técnica Pedagógica - DGE)  
Mônica Rolim de Moura  
(Técnica Pedagógica - DGE)

#### Revisão:

Neide Celia Perfeito (Coordenadora de Gestão  
Escolar - DGE)

#### Contato:

E-mail: [gestaoescolar@seed.pr.gov.br](mailto:gestaoescolar@seed.pr.gov.br)  
Fone: (41) 3340-8453

### MATERIAL RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

#### Organização:

Ana Paula Mehret  
(Técnica Pedagógica - DGE)  
Mônica Rolim de Moura  
(Técnica Pedagógica - DGE)

#### Colaboração:

Julio Cesar Correia Carmona - DEE  
Fabiana Severina dos Santos do Nascimento -  
DEE  
Edimara Soares - DEDI  
Helio Puchalski - DEDI

#### Revisão:

Neide Celia Perfeito (Coordenadora de Gestão  
Escolar - DGE)

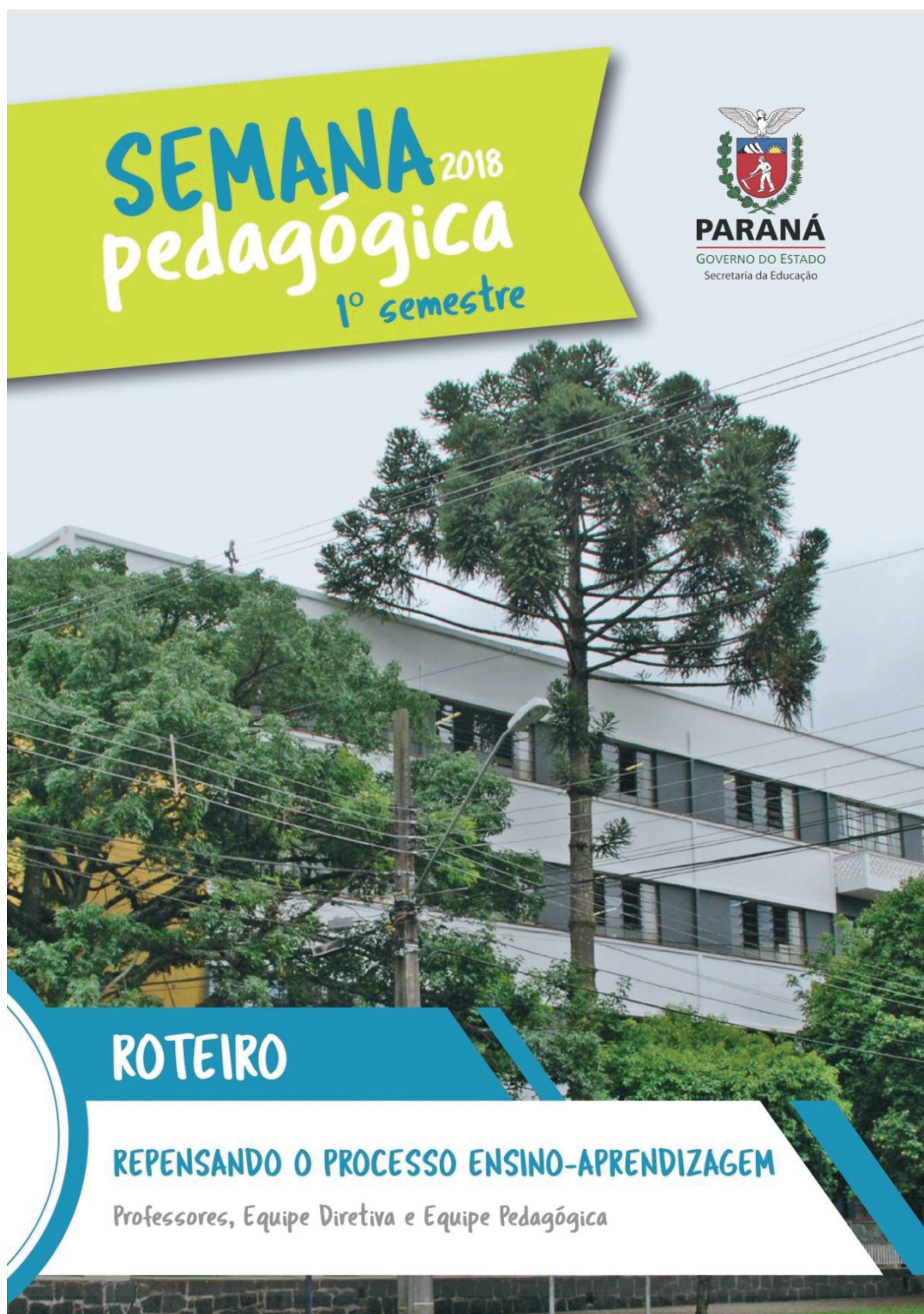
#### Contato:

E-mail: [gestaoescolar@seed.pr.gov.br](mailto:gestaoescolar@seed.pr.gov.br)  
Fone: (41) 3340-8453

Secretaria da Educação do Paraná - Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel - 80240-900 - Curitiba - PR

## REFERÊNCIAS:

- LIMA, L.C. **Interação Família-Escola**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2008. V.II. (Cadernos PDE). Disponível em: < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_uel\\_ped\\_md\\_liliana\\_correia\\_de\\_lima.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uel_ped_md_liliana_correia_de_lima.pdf) >. Acesso em 14 nov. 2017. ISBN 978-85-8015-040-7.
- PARO, V.H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- POLONIA, A.C. & Dessen, M.A. **Em busca de uma compreensão das relações entre Família e Escola: Relações Família-Escola**. Psicologia Escolar e Educacional, p.303- 312, 2005. Disponível em: <[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO\\_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf)> Acesso em: 14 nov.
- VASCONCELLOS, Celso S. Relação Escola-Família: da discussão à interação educativa. In: Revista da AEC (93): 75-86, out/dez/94. Brasília: AEC, 1994.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de e MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Campinas [online]. 2010, vol.27, n.1, pp.99-108. ISSN 1982-0275. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. acesso em: 20 nov.
- SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.
- ESCOLA e Família**: em busca de uma nova relação. TEDxPraçaSantosAndradeED. Curitiba – PR, 2016. 18min 27seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kewds3taXkY> acesso em 05 dez. 2017.

**ANEXO2: SEMANA PEDAGÓGICA 16/02/18**





SEMANA 2018  
pedagógica  
1º semestre

## APRESENTAÇÃO

“Não basta o acesso à escola.  
É preciso entrar e permanecer.  
A permanência se garante com critérios  
extrínsecos e intrínsecos ao ato pedagógico próprio do ensino/aprendizagem”.  
Cury (2007, p. 490)

Os professores da rede pública estadual paranaense indicaram, por meio das respostas à avaliação da Semana Pedagógica de julho de 2017, o interesse em estudar a temática “metodologias diferenciadas”, o que demonstra a constante necessidade de reflexão sobre o fazer pedagógico. No sentido dessa necessidade, as proposições de formação continuada das Semanas Pedagógicas têm trazido referenciais importantes.

A Semana Pedagógica do segundo semestre de 2016 enfocou a relação do estudante com o saber buscando articular com o trabalho docente e o processo de ensino, abordando a relação entre planejamento, direção do processo de ensino e avaliação. No primeiro semestre de 2017, o fazer pedagógico foi novamente abordado com enfoque no Plano de Trabalho Docente e as implicações pedagógicas da leitura e da problematização (requisitos da atividade cognitiva). Na sequência da formação continuada da semana pedagógica, no segundo semestre de 2017, a análise sobre o Conselho de Classe também o trouxe como um momento de discussão da prática docente e da organização do trabalho pedagógico.

É no sentido da continuidade e fortalecimento do trabalho docente, que os trabalhos de hoje trazem a proposição de estudos que colaboram na análise do processo didático o qual se efetiva na docência e concretiza a práxis pedagógica.

Assim, as atividades estão orientadas para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem e, em seguida, para o estudo de possibilidades didático-metodológicas que contribuem para a organização das aulas. É importante considerar que, assim como as opções de organização curricular em geral, as opções didático-metodológicas não são aleatórias ou neutras, uma vez que sempre trazem a marca da intencionalidade do projeto de educação em que se acredita.

Além disso, cada disciplina possui peculiaridades de acordo com seu objeto de conhecimento, as quais implicam na definição da forma como os conteúdos são propostos, primando pela associação conteúdo/forma coerente e equilibrada.



Assim, considerando a intencionalidade e a especificidade do currículo e das disciplinas, as opções didático-metodológicas devem estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico e com a Proposta Pedagógica Curricular da escola.

**BOM TRABALHO!**

## OBJETIVOS

Promover a reflexão e discussão acerca do processo ensino-aprendizagem e seu principal locus – a aula – e explorar possibilidades didático-metodológicas para sua organização como ação intencional, planejada, que representa a tomada de decisão sobre a direção do processo de conhecimento.

## PROVIDÊNCIAS

É importante que a equipe responsável pela organização deste momento de estudos, inteire-se, previamente, de todo o material, a fim de subsidiar as discussões e providencie:

- sala com projetor multimídia;
- vídeos a serem utilizados neste dia (download ou link direto na página da Semana Pedagógica disponível no Portal Dia a Dia);
- fotocópia dos textos anexos para todos os grupos disponibilizados na página da Semana Pedagógica – 1º Semestre/2018.

TODOS OS MATERIAIS DA SEMANA PEDAGÓGICA ENCONTRAM-SE  
DISPONÍVEIS NO SITE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
ACESSE: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>



## DIA 16/02/18 - 1º PERÍODO

### Atividade 01

Afinal, o que é importante em uma aula?

#### Leitura:

Existem muitas orientações sobre como o espaço-tempo da aula deve ser planejado e conduzido, apontando para diferentes caminhos, segundo os diferentes objetivos que se pretende atingir. A aula é sempre uma ação intencional, planejada, que representa a tomada de decisão sobre a direção do processo de conhecimento.

Assim, para nos ajudar a refletir sobre o processo didático que orienta a aula, propomos a leitura do fragmento do texto **Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar com mapas conceituais**, de Ilma Passos de Alencastro Veiga (2013), o qual retoma o processo didático em suas dimensões, acentuando a necessidade da integração entre essas dimensões.

#### ANEXO 1

##### *O Processo Didático e Suas Dimensões*

*Autora: Ilma Passos de Alencastro Veiga, 2013.*

Esse texto deverá ser lido por todos, cabendo ao mediador verificar se é adequado reunir os professores em um ou mais grupos. Após a leitura, o grupo deverá refletir a partir dos seguintes questionamentos:

- De que forma as dimensões do processo didático têm se configurado na ação docente?
- Em que sentido e como é possível avançar na unidade ensino-aprendizagem-pesquisa-avaliação para que se efetive o projeto de educação da escola?

### Atividade 02

Outros aspectos essenciais da práxis pedagógica

O pesquisador Juarez Tarcisio Dayrell (1999) aponta a necessidade de resgatar o papel ativo dos sujeitos na vida social e escolar, pois os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola interferem no processo educativo escolar.



Neste sentido, propomos a leitura de um fragmento das conclusões de sua pesquisa intitulada como **A escola como espaço sócio-cultural**, em que trata das múltiplas dimensões educativas do espaço escolar.

## ANEXO 2

### *A dimensão do conhecimento na escola (fragmento)*

*Autor: Juarez Tarcisio Dayrell*

#### **Reflexão**

Esse texto também deverá ser lido por todos, cabendo ao mediador verificar se é adequado reunir os professores em um ou mais grupos. Após a leitura, o grupo deverá refletir a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como a escola/instituição vem trabalhando no prisma da valorização da história e da cultura dos diferentes sujeitos nela presentes?
2. Na perspectiva do conhecimento, esse trabalho contribui para articular o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular da instituição às expectativas e necessidades educacionais dos estudantes?

## Atividade 03

Possibilidades didático-metodológicas (Parte I)

#### **Slides e vídeos**

Na continuidade da reflexão sobre a práxis pedagógica e sua efetivação na aula, vamos focar na dimensão do ensino e as possibilidades didático-metodológicas que podem romper com a tradição da aula somente expositiva, trazendo o estudante à participação ativa no seu aprendizado.

As possibilidades didático-metodológicas selecionadas trazem em comum a importância do planejamento, da clareza dos objetivos para definição do caminho a seguir. Retomamos aqui as duas questões trazidas no início dessa orientação sobre as opções feitas: elas trazem sempre uma intencionalidade decorrente do projeto de educação em que se acredita; e sempre estão ligadas às peculiaridades de cada disciplina.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir slides com um breve resumo sobre possibilidades didático-metodológicas e indicamos alguns vídeos que contextualizam a temática.

## ANEXO 3

### *Slides*



**SEMANA** 2018  
**pedagógica**  
1º semestre

## DIA 16/02/18 - 2º PERÍODO

### Atividade 04

Possibilidades didático-metodológicas (Parte II)

#### **Leitura e elaboração em grupos:**

A formação continuada é um processo que necessita de constante articulação teoria e prática e envolve a participação ativa do próprio professor, tem interfaces de caráter individual e de caráter coletivo. No cotidiano da escola, os professores produzem seu fazer pedagógico e acumulam experiências sobre a profissão e suas especificidades, uma vez que a educação é uma realidade complexa e dinâmica.

Após as leituras, vídeos e reflexões da manhã, as quais nos remeteram aos aspectos essenciais da práxis pedagógica, vamos nos aprofundar sobre possibilidades didático-metodológicas e oportunizar o compartilhamento de experiências que promovam iniciativas de sucesso entre os pares, considerando o envolvimento e a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Para isso, é preciso reunir os participantes em grupos. Cada grupo deverá estudar uma das quatro temáticas apresentadas nos textos disponibilizados: Mapas conceituais (ANEXO 4), Problematização – Arco de Magueréz (ANEXO 5), Pesquisa como Princípio Pedagógico (ANEXO 6) e Tecnologias Educacionais (ANEXO 7).

Após a leitura, cada grupo deverá elaborar um exemplo de atividade contemplando as indicações do texto estudado.

Para a estruturação desse momento sugerimos:

- a) Agrupar os professores por áreas de conhecimento;
- b) Eleger um relator em cada grupo para registrar e apresentar a produção do grupo na plenária;
- c) A partir das leituras, o grupo deverá elaborar uma atividade como exemplo da possibilidade didático-metodológica estudada, apresentando:
  - a. A ação a ser realizada (desenvolvimento);
  - b. Os resultados esperados.

**Grupo 1 – Mapas conceituais (ANEXO 4)**

**Grupo 2 – A Metodologia da Problematização com o Arco De Magueréz (ANEXO 5)**

**Grupo 3 – Pesquisa como Princípio Pedagógico (ANEXO 6)**

**Grupo 4 – Tecnologias Educacionais (ANEXO 7)**



## Atividade 05

Possibilidades didático-metodológicas (Parte III)

### Plenária:

Como fechamento dos estudos da formação continuada de hoje, propomos a reunião dos professores em plenária para apresentação das produções de cada grupo.

## Produção

### Departamento de Educação Básica (DEB) Departamento da Diversidade (Dedi)

Maria Regina Bach  
mariabach@seed.pr.gov.br  
Fone: (41)3340-8447

Eliete de Lara Constante Serafim  
eliete692@seed.pr.gov.br  
Fone: (41)3340-8447

Michelle Moreira dos Santos  
mic@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-8447

Maria Daise Tasquetto Rech  
deyserech@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-1781

Michelle Renata Borsatto  
michelleborsatto@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-1781

### Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais - DPTE

Eguimara Selma Branco  
eguimara@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3277-7371

Andrea da Silva Castagini  
acastagini@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3277-7371

### Departamento de Educação e Trabalho (DET)

Iara Regina Soares Azevedo  
iarazevedo@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-1790

Joelma Silveira e Silva  
josilveira@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-8429

### Departamento de Educação Especial (DEE)

Maria de Lourdes Batista da Silva  
mariaaraponga@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-1767

Shirley Aparecida dos Santos  
shirleys@seed.pr.gov.br  
Fone: (41) 3340-1573

## ANEXO 3: TEXTO TRABALHADO NO FAD

### EVASÃO ESCOLAR: NÃO BASTA COMUNICAR E AS MÃOS LAVAR

*Murillo José Digiácomo*

Promotor de Justiça no Estado do Paraná

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo.

Como resultado, em que pese à propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

As consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semialfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento).

Sem medo de errar, conclui-se que é a falta de **educação**, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente e não excludente, e não a pobreza em si considerada, a verdadeira causa do vertiginoso aumento da violência que nosso País vem enfrentando nos últimos anos.

O combate à evasão escolar, nessa perspectiva, também surge como um eficaz instrumento de prevenção e combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando assim toda a sociedade.

Possuindo diversas causas, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a frequentar as aulas, via de regra inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos efetivos e eficazes de combate à evasão escolar tanto a nível de escola quanto a nível de sistema de ensino, seja municipal, seja estadual.

E isto ocorre não em razão da falta de previsão legal para sua existência, na medida em que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como decorrência do enunciado dos arts.206, inciso I [nota 1] e 208, §3º [nota 2], da Constituição Federal, há muito contém disposições expressas no sentido de sua obrigatoriedade.

Situação curiosa resultou do advento da Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001, que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde se encontram relacionadas diversas obrigações aos estabelecimentos de ensino, o seguinte dispositivo:



***"VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei" (verbis).***

Logo surgiu uma verdadeira "enxurrada" de expedientes, encaminhados apressadamente pelas escolas, às autoridades públicas indicadas no texto legal transcrito, contendo listas muitas vezes bastante extensas de alunos infrequentes, alguns, não é preciso dizer, com percentual de faltas muito superior ao máximo permitido em lei, que é de 25% (vinte e cinco por cento) do total de horas letivas (art.24, inciso VI da Lei nº 9.394/96).

Tal cenário nos leva a concluir que boa parte dos dirigentes de estabelecimentos de ensino somente se deram conta da necessidade de tomarem medidas no sentido de providenciarem o retorno de seus alunos infrequentes aos bancos escolares com a promulgação do texto legal acima transcrito, quando na verdade, consoante alhures mencionado, tal obrigação já constava do ordenamento jurídico vigente, inclusive da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como de nossa Constituição Federal.

Pior.

Existem aqueles que pensam (ou poderão vir a pensar), em razão da citada inovação legislativa, que sua obrigação para com a solução do problema da evasão escolar se resume ao cumprimento de seu respectivo preceito, com a simples (para não dizer simplória) e automática comunicação do atingimento, por um ou mais alunos, do mencionado percentual legal.

Ledo engano.

O contido no art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96 apenas veio a se **somar** aos demais dispositivos legais e constitucionais que visam combater a evasão escolar, devendo ser junto a eles interpretado.

Para tanto, deve-se partir do princípio que os objetivos da **educação**, na clara dicção do art.205 da Constituição Federal [nota 3], em muito extrapolam o simples **ensino** das disciplinas curriculares, exigindo que a escola se torne cada vez mais um espaço democrático, aberto aos pais e à comunidade em geral, que tem por missão ajudar a transformar e chamar à responsabilidade, de modo que **todos** participem desse necessário processo de construção da cidadania de nossos jovens, de seus pais além, é claro, dos próprios profissionais do ensino, numa permanente e saudável dialética.

Inconcebível, portanto, que a escola se preste a uma atuação meramente burocrática e pragmática junto à comunidade escolar, em especial no que diz respeito ao combate à evasão escolar, através do cumprimento puro e simples do comando do citado art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96.

Se semelhante conduta já não se mostra compatível com o enunciado do art.205 da Constituição Federal, máxime quando praticada por uma instituição que tem a vocação natural de se tornar um verdadeiro "centro de formação de cidadãos", sua flagrante inadequação fica ainda mais evidenciada quando considerados os demais dispositivos que tratam da matéria e a própria sistemática da Lei nº 9.394/96, notadamente seus arts.5º, §1º, inciso III [nota 4] e 12, incisos VI e VII [nota 5], que por sua vez encontram respaldo no art.208, §3º da Constituição Federal acima citado, estabelecendo claramente a obrigação de que a escola promova uma necessária **articulação** com os pais ou responsáveis pelos seus alunos e, em especial, com toda comunidade, de modo a **prevenir** e **evitar** a

evasão escolar.

Não bastasse o estatuído na Lei nº 9.394/96 e dispositivos constitucionais referentes especificamente à educação, não podemos esquecer que estes comportam uma interpretação conjunta com as normas correlatas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seus arts.53 e 54 praticamente reproduz o enunciado dos arts.205, 206 e 208 da Constituição Federal e, em seu art.56, é categórico ao dispor que:

**"Art.56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:**  
**I- maus-tratos envolvendo seus alunos;**  
**II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, ESGOTADOS OS RECURSOS ESCOLARES;**  
**III - elevados níveis de repetência"** (verbis - grifei).

A regra estatutária acima transcrita, **que continua em pleno vigor**, deve ser obviamente interpretada à luz de toda a sistemática estabelecida pela Lei nº 8.069/90 com vista à **proteção integral** da criança e do adolescente, ex vi do disposto em seus arts.1º [nota 6] e 6º [nota 7] (que por sua vez encontram guarida no art.227, *caput*, da Constituição Federal), na perspectiva de **prevenir** a ocorrência da mera ameaça ou da efetiva violação de seus direitos, pois afinal reza o art.70 do citado Diploma Legal que:

**"Art.70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente"** (verbis - grifei).

Assim sendo, é deveras evidente que compete às escolas, bem como aos respectivos sistemas de ensino, a **criação de mecanismos próprios**, em ambos os níveis, que estejam **articulados** com a **rede de atendimento** à criança e ao adolescente existente no município (vide arts.86, 88, incisos I e III, 101 e 129, todos da Lei nº 8.069/90), com vista ao combate à evasão escolar em caráter **preventivo**, de modo a **evitar**, o quanto possível, o atingimento do percentual de faltas a que se refere o art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96 acima transcrito.

Nessa perspectiva, uma vez apurado que um aluno atingiu determinado número de faltas, consecutivas ou alternadas (número este que por óbvio deve ser consideravelmente **inferior** ao percentual alhures mencionado), **a própria escola** deve já procurar interceder **diretamente junto à sua família**, de modo a apurar **a razão** da infrequência e, desde logo, proceder às orientações que se fizerem necessárias, num verdadeiro trabalho de **resgate** do aluno infrequente.

Caso **persista** a infrequência, **a própria escola** deve providenciar uma **avaliação mais detalhada de sua condição sócio familiar** e, também, submeter o aluno a uma **avaliação médica e psicológica**, para o que deverá acionar **diretamente** profissionais, serviços e programas próprios existentes nos sistemas de ensino e de saúde [nota 8].

Em entrando na "rede" de atendimento, com a presumível **articulação** dos diversos programas que a integram (nesse sentido, mais uma vez vide art.86 da Lei nº 8.069/90), o aluno será encaminhado de forma automática (embora criteriosa), às intervenções e equipamentos que se mostrem necessários para promover seu retorno - com aproveitamento, aos bancos escolares, sem é claro perder de vista que o referido atendimento se estende também à sua família, à qual cabe ser orientada, trabalhada e, se for o caso, tratada, de modo a cumprir seu indelegável papel nesse processo

de reintegração escolar.

Apenas caso **esgotado todos os recursos** de que a escola e o sistema de ensino dispõem, é que se deverá efetuar a comunicação das faltas reiteradas (com um relatório das intervenções já realizadas), ao Conselho Tutelar e demais autoridades públicas relacionadas no art.12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96, e para tanto, é claro, sequer é necessário atingir o percentual de 50% (cinquenta por cento) do máximo de faltas admitido em lei, pois se repita o objetivo do citado dispositivo, assim como de toda a sistemática estabelecida pelas Leis nº 9.394/96 e 8.069/90, é com a **prevenção** da ocorrência da evasão escolar, e isto deve ocorrer no dia-a-dia da escola.

Conclui-se, pois, que a necessidade de uma atuação **preventiva** da escola de modo a evitar a evasão escolar **não surgiu com a Lei nº 10.287/01** nem com o dispositivo que esta acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas sim resulta de uma aplicação sistemática de dispositivosoutro já contido neste mesmo Diploma Legal, além de outros previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente em razão da Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente que o inspira além, é claro, de encontrar ampla guarida em normas constitucionais correlatas.

A atuação que se espera da escola com vista ao combate à evasão escolar não se resume, pois, à singela e burocrática comunicação do atingimento, por parte de um ou mais de seus alunos, do percentual a que se refere o art. 12, inciso VIII da Lei nº 9.394/96, mas sim deve em muito a **preceder**, através da criação e do acionamento de mecanismos internos e em nível de sistema de ensino, que estejam por sua vez articulados com toda "rede" de atendimento à criança e ao adolescente existente no município, que permitam o "**resgate**" do aluno infrequente ou já evadido, a orientação e responsabilização de sua família, muito antes daquele marco, que se espera **não seja atingido**.

Fundamental, portanto, a **mobilização** da comunidade escolar e da sociedade em geral em torno da problemática da evasão escolar, no mais puro espírito do preconizado pelo art.88, inciso VI da Lei nº 8.069/90 [nota 9], sendo válida a realização de campanhas de conscientização que venham a esclarecer e sensibilizar a todos - pais, professores, diretores de escola, dirigentes dos sistemas de ensino, órgãos e entidades de defesa de direitos de crianças e adolescentes etc., distribuindo-lhes tarefas e estabelecendo uma estratégia para o atendimento de crianças e adolescentes infrequentes desde a detecção das primeiras faltas injustificadas, sendo que como exemplo de uma experiência bem sucedida nesse sentido, temos a campanha "**Volte pra ficar**", deflagrada em Presidente Prudente/SP, cuja descrição e sistemática de atuação se encontram publicada na página do CAOPCA/PR na internet, no item "doutrina", tópico "educação".

Por fim, resta mencionar que o combate à evasão escolar começa com o fornecimento de uma **educação de qualidade**, com professores capacitados, valorizados e estimulados [nota 10] a cumprirem sua nobre missão de **educar** (e não apenas, como mencionado alhures, **ensinar**), dando especial atenção àqueles alunos que se mostram mais indisciplinados e que apresentam maiores dificuldade no aprendizado (pois são estes, mais do que qualquer outro, que necessitam de sua intervenção), exercendo sua autoridade, estabelecendo limites e distribuindo responsabilidades, sem jamais deixar de respeitá-los; conselhos escolares realmente participativos, representativos e atuantes; escolas que apresentem instalações adequadas, asseio, organização e segurança, enfim, que haja um ambiente propício ao estudo e à aprendizagem, no qual o aluno se sinta **estimulado a permanecer** e

a aprender.

[8] Art.6º. *Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (verbis).*

[9] caso inexistam tais profissionais, serviços e programas de atendimento, restará invariavelmente instalada a situação de risco de que trata o art.98 da Lei nº 8.069/90, mais especificamente em seu inciso I, sendo que omissão do Poder Público em fornecê-los, além de autorizar o ajuizamento de ação civil pública para tanto, pode gerar a responsabilidade do administrador público responsável pelo não oferecimento ou oferta irregular de tão importantes serviços públicos, conforme art.208 e par. único, ambos da Lei nº 8.069/90. A respeito do tema, vide também artigo intitulado "*Sugestões e subsídios para elaboração e implantação de políticas e programas de atendimento a crianças, adolescentes, pais e responsáveis*", publicado na página do CAOPCA/PR na internet.

[10] Art.88. *São diretrizes da política de atendimento:*

VI - *mobilização da opinião pública, no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (verbis - grifei).*

[11] para o que os recursos do FUNDEF, se bem empregados, em muito poderão contribuir.

---

#### Notas do texto:

1 Art. 206. *O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (verbis - grifei).*

2 *Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (verbis - grifei).*

3 Art.205. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a participação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (verbis).*

4 Art.5º. ...

§1º *Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:* ...

III - *zelar, junto com os pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (verbis - grifei).*

5 Art.12. *Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de*

VI - *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;*

VII - *informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (verbis - grifei).*

6 Art.1º. *Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (verbis).*

7 Art.6º. *Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (verbis).*

8 Caso inexistam tais profissionais, serviços e programas de atendimento, restará invariavelmente instalada a situação de risco de que trata o art.98 da Lei nº 8.069/90, mais especificamente em seu inciso I, sendo que omissão do Poder Público em fornecê-los, além de autorizar o ajuizamento de ação civil pública para tanto, pode gerar a responsabilidade do administrador público responsável pelo não oferecimento ou oferta irregular de tão importantes serviços públicos, conforme art.208 e par. único, ambos da Lei nº 8.069/90. A respeito do tema, vide também artigo intitulado "*Sugestões e subsídios para elaboração e implantação de políticas e programas de atendimento a crianças, adolescentes, pais e responsáveis*", publicado na página do CAOPCA/PR na internet.

9 Art.88. *São diretrizes da política de atendimento:VI - mobilização da opinião pública, no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade (verbis - grifei).*

10 Para o que os recursos do FUNDEF, se bem empregados, em muito poderão contribuir.